Daniel Elmiger – Jean-François de Pietro (direction)
avec la collaboration de
Elisabeth Berchtold • Federica Diémoz • Raphaël Maître • Aurélie Reusser-Elzingre • Sébastien Wüthrich

EOLE et patois

Éducation et ouverture aux langues patrimoniales

Institut de recherche et de documentation pédagogique, IRDP - Neuchâtel

Daniel Elmiger – Jean-François de Pietro (direction)
avec la collaboration de
Elisabeth Berchtold • Federica Diémoz • Raphaël Maître • Aurélie Reusser-Elzingre • Sébastien Wüthrich

EOLE et patois

Éducation et ouverture aux langues patrimoniales

Institut de recherche et de documentation pédagogique, IRDP - Neuchâtel

Impressum

Direction
Daniel Elmiger
Jean-François de Pietro
IRDP, Neuchâtel

Illustrations
Mauro Frascotti (Maoro)
La Chaux-de-Fonds

Traitement du son
Georges-André Nussbaum
Studio Mach 1
La Chaux-de-Fonds

Conception graphique et mise en page
Doris Penot, IRDP, Neuchâtel

Impression
Digiprint, Neuchâtel

Fabrication des CDs
Gold Mastering
St-Aubin-Sauges

ISBN 978-2-88198-028-2

Ce volume a été réalisé sous mandat du Conseil du patois du canton du Valais et avec le soutien de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Le travail avec EOLE et patois se base sur les activités contenues dans les deux volumes de la collection EOLE (I et II), disponibles auprès de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) et mis en ligne dès 2012 sur www.irdp.ch/eole.





Table des matières

I. Introduction

Pour une prise en compte des langues patrimoniales à l'école

Cet ouvrage propose plusieurs activités visant à faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement, qui ont forgé l'histoire de nos pays et régions, qui y ont cohabité – de manière plus ou moins harmonieuse – avec *le* français, en étant souvent minorisées, voire avalées, par lui mais en l'ayant aussi influencé en retour, en lui donnant de nombreux mots, en teintant les parlures régionales d'accents et de particularités qui font sa diversité et sa richesse – à côté de la langue « standard », « neutre », qui finirait par se scléroser si elle n'était sans cesse alimentée par ces apports en quelque sorte « intérieurs » ainsi que par les apports des autres langues avec lesquelles il est en contact (langues internationales, langues voisines, langues liées aux migrations…).

Ces activités sont par conséquent centrées sur des langues – au sens de systèmes linguistiques autonomes – qui sont intimement liées à une région, une vallée ou même un village. Certaines sont encore parlées par un nombre relativement important de locuteurs, d'autres ne sont plus employées que par une minorité d'habitants, généralement âgés. Certaines sont encore transmises – surtout dans le cadre familial, de manière essentiellement orale – aux jeunes générations, d'autres ne le sont plus mais sont parfois l'objet d'une volonté de revalorisation via des activités associatives (théâtre, poésie…) ou par le biais d'un enseignement, formel ou non, intégré ou non aux programmes officiels.

Langues de la proximité, de la convivialité, elles sont en tous les cas porteuses d'une identité commu nautaire, qui peut s'accompagner parfois – mais pas nécessairement ! – d'un certain repli sur soi, face à la dilution dans un monde en manque de repères historiques.

Toutes ces langues partagent ainsi le fait d'avoir été supplantées par le français dans leur aire d'usage historique et de souffrir d'un manque de reconnaissance, de statut, dans le contexte mondialisé d'aujourd'hui, centré sur la multiplication des échanges « à distance » plutôt que sur l'ancrage local. Certaines – pour des raisons que l'histoire permet de comprendre – ont toutefois acquis un statut de *langue régionale* et jouissent d'une certaine reconnaissance officielle. C'est le cas, en France, de l'occitan et du picard et en Belgique, du wallon[1]. D'autres ont été reléguées au statut de *dialecte*, voire – car ce vocable est inégalement utilisé selon les régions – de *patois*, terme auquel sont attribuées des connotations généralement négatives en France, bien moins en Suisse[2].

Les activités proposées ici – qui sont destinées à l'ensemble des élèves de la Suisse romande[3]– ont par conséquent pour but de redonner à ces langues une place dans l'« économie générale des langues à l'école », en concordance avec les orientations actuelles de l'école, telles que définies, en particulier, dans le nouveau *Plan d'études romand* (PER, CIIP 2010). Elles consistent à faire *travailler* les élèves sur, ou avec, ces langues, à les leur faire écouter, observer, analyser, à les faire enquêter auprès de celles et ceux qui les parlent encore, à les faire réfléchir à leur signification et à leur place dans le monde d'aujourd'hui. En revanche – et cela doit être souligné d'emblée –,

1 Précisions d'emblée que nous ne nous occupons ici que de langues gallo-romanes – autrement dit des langues latines ayant subi une évolution liée aux contacts avec les autres langues parlées par les habitants de ces régions – et que nous ne parlerons par conséquent ni du breton, ni du basque, ni des dialectes alémaniques (alsacien, schwyzertütsch…) qui partagent cependant avec elles certaines caractéristiques, dont le fait d'être mal reconnues en particulier.

2 Pour une discussion des distinctions entre langue régionale, dialecte et patois, voir l'Annexe documentaire p. 237. Dans cette introduction, pour éviter d'entrer dans ces discussions et, surtout, pour exprimer la nature fondamentale des idiomes dont il est question, nous parlerons généralement de *langue*.

3 Les activités peuvent bien sûr s'utiliser dans d'autres régions gallo-romanes également.

il ne s'agit pas, ou en tout cas pas prioritairement, de les enseigner ! Nous considérons en effet, toujours en accord avec le PER, que ce n'est pas le rôle de l'école publique de faire apprendre à l'ensemble des élèves des langues dont les usages restent limités. D'autres voies sont d'ailleurs développées, en synergie avec celle proposée ici, pour un tel enseignement: cours facultatifs de patois (parfois dans le cadre scolaire), activités artistiques (théâtre...) ou associatives, etc.

L'ouvrage contient des activités couvrant l'ensemble des degrés de l'école obligatoire. Celles concernant l'école primaire sont en fait des adaptations aux langues régionales, dialectes et patois des activités qui ont été créées – avec une visée comparable mais en portant sur d'autres langues – dans les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux *et al.* [dirs], 2003). Entre autre du fait que ces moyens EOLE ne concernent que le primaire, trois activités ont été créées pour les degrés du secondaire I et sont donc complètement originales. Nous décrivons plus précisément, dans la suite de cette introduction, en quoi consistent les activités EOLE, et présentons le type de démarche didactique qui y est mis en œuvre (éveil aux langues, intercompréhension, approches plurielles). Et, comme les activités pour le primaire s'appuient sur des activités figurant dans d'autres ouvrages, nous décrivons dans la partie introductive aux activités p. 17, comment nous suggérons aux enseignant-e-s de travailler – en passant d'un ouvrage à l'autre – afin de mettre en œuvre ces activités dans leur classe.

Les orientations actuelles de l'enseignement des langues dans l'école publique: quelle place pour les langues patrimoniales ?

La question des langues a pris depuis une vingtaine d'années une importance considérable dans l'école: enseignement toujours plus précoce de l'allemand, introduction d'un enseignement généralisé de l'anglais au primaire déjà (degré 7^{H} à partir de 2013), développement de l'enseignement bilingue, en particulier dans les lycées (maturités bilingues) mais aussi à travers des expériences dans divers établissements, tentatives pour proposer un enseignement d'italien dans les lycées, cours de langues et cultures d'origine… Les raisons d'une telle évolution sont bien sûr multiples. On relèvera en particulier la mondialisation des échanges et l'accroissement de la mobilité, que ce soit pour des séjours d'étude, du tourisme ou pour s'établir de façon plus durable dans un nouveau pays ou une nouvelle région qui amène de nombreuses personnes – et *a fortiori* de nombreux élèves – à vivre en un endroit dont la langue de travail, de communication ou d'étude est autre que leur langue maternelle.

Le PER se fait l'écho de ces évolutions et s'efforce de leur donner un cadre institutionnel approprié, cohérent et opératoire. Que nous dit-il ?

a. Il organise l'ensemble des enseignements de langues en un seul domaine, « Langues », marquant ainsi une volonté de rapprochement des différents enseignements, des langues de l'antiquité aux langues vivantes de grande diffusion, en passant par les langues parlées par les élèves[4] et sans oublier le français ;

b. L'ensemble des enseignements contribuent ainsi « à la constitution d'un *répertoire langagier plurilingue*, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. » (PER, 2010)

c. Les enseignements poursuivent tous des finalités semblables mais avec des priorités diverses et différenciées selon les langues: apprendre à communiquer et communiquer ; maitriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues ; construire des

[4] Ceci renvoie bien entendu aux langues dites aussi « de la migration ». En revanche, on pense moins souvent au cas des élèves parlant dans leur milieu familial une langue régionale, un dialecte, voire un « sociolecte », qui peuvent être bien éloignés de la langue de scolarisation !

références culturelles ; développer des attitudes positives face aux langues et la motivation à les apprendre ; etc.

d. L'enseignement du français est lui-même organisé en huit sous-domaines, dont les « approches interlinguistiques » qui ont pour but « d'établir des ponts entre les langues », par exemple dans le cadre de la découverte du fonctionnement du langage, et de contribuer au développement de l'intérêt et de la motivation des élèves pour les langues, « à l'aide notamment des démarches d'éveil aux langues ».

Diverses réalisations s'inscrivent d'ores et déjà dans ces orientations, en particulier les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.* [dirs], 4 volumes, 2001) et les moyens d'enseignement *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (Perregaux *et al.* [dirs], 2003).

Pour l'heure, cependant, les langues patrimoniales ne sont guère prises en compte dans les Plans d'études, moyens d'enseignement et autres documents[5]. Mais peuvent-elles s'inscrire dans un tel cadre ? Et, si oui, comment ? Ces langues – ainsi que cet ouvrage prétend le démontrer – y ont parfaitement leur place: elles font en effet partie du répertoire langagier de certains élèves et, surtout, elles entrent pleinement dans les références culturelles qu'il s'agit de construire chez les élèves ; en outre, elles contribuent parfois à une meilleure compréhension du fonctionnement du français (en particulier dans ses variétés régionales), par exemple lorsqu'il s'agit de comprendre certains mots (*une chotte, un mayen, s'encoubler,* etc.) et certaines tournures (*j'ai personne vu*) ; enfin, elles représentent une pièce importante dans le puzzle de la diversité des langues dans la mesure où elles rappellent – si besoin est – que la diversité ne renvoie pas seulement à l'exotisme, mais qu'elle est là, chez nous, dans notre environnement le plus intime !

Toutefois, l'école ne peut pas tout enseigner ou, plutôt, pas tout enseigner avec des finalités semblables (*cf. supra*, point c). Pour les patois en particulier, qui ne remplissent généralement pas toutes les fonctions d'une langue officielle et dont la diffusion est par définition limitée, il ne parait guère pertinent d'imposer à l'ensemble des élèves de les apprendre à des fins de maitrise. En revanche, il semble tout à fait pertinent de les aborder avec des finalités spécifiques, répondant à ce qui justifie leur présence à l'école: légitimation et valorisation des savoirs apportés par les élèves qui – à des degrés très divers – les connaissent ; mise en évidence de certaines propriétés du langage et de la communication au moyen de comparaisons entre langues, d'activités d'écoute et de repérage, etc., qui développent en outre les capacités « transversales » d'apprentissage des élèves ; construction de références culturelles à propos de l'histoire des langues, dont le français, et des liens entre les langues ; ouverture à la diversité, *via* une manifestation particulière de celle-ci ; etc.

C'est donc cela qui est proposé ici: non un enseignement à proprement parler, mais une *éducation* et une *ouverture* aux langues patrimoniales, au moyen d'activités portant sur divers patois, dialectes ou langues régionales des régions gallo-romanes. Pour rendre cela possible, il importe de proposer des démarches originales et diversifiées, le plus souvent différentes de celles qui sont mises en œuvre dans les enseignements « traditionnels ». Les démarches didactiques relevant des approches aujourd'hui dénommées « éveil aux langues » et « intercompréhension entre langues parentes » – qui elles-mêmes relèvent des approches « plurielles » – sous-tendent l'essentiel de ce qui est proposé dans les activités de cet ouvrage. Nous renvoyons les lecteurs à l'introduction des ouvrages EOLE pour une présentation de l'éveil aux langues et nous nous contenterons ici de quelques rappels, en tenant compte aussi de ce qui a évolué depuis la parution d'EOLE.

5 Notons cependant qu'une des séquences proposées dans le volume IV de *S'exprimer en français* porte sur l'interview avec, entre autres, pour thèmes le français régional, les accents, les patois, etc. Pour une discussion de la place des langues patrimoniales à l'école, *cf.* De Pietro, J.-F. (2002) ; De Pietro, J.-F. (2008).

Des démarches didactiques pour une prise en compte des langues patrimoniales dans l'enseignement

L'éveil aux langues – apparu initialement sous la dénomination « language awareness » en Grande-Bretagne (Hawkins, 1987 et 1992) – nous est ainsi apparu comme le type de démarche didactique le mieux approprié pour une prise en compte de ces langues patrimoniales dans le cadre d'un enseignement scolaire destiné à l'ensemble des élèves des cantons romands. Les raisons en tiennent à la fois aux objectifs visés dans ce type de démarche et à ce qu'il se caractérise, parmi l'ensemble des démarches didactiques à disposition, par le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner à des fins de maitrise.

L'éveil aux langues permet en revanche aux élèves de découvrir et reconnaitre la diversité des langues et de se forger, grâce à l'observation de langues plus ou moins familières, des habiletés métalangagières et métacognitives utiles pour tout apprentissage linguistique. Les activités élaborées dans cette perspective visent ainsi à développer chez les élèves à la fois des savoir-faire (capacités d'écoute et de discrimination auditive, d'analyse, de classement, etc.), des connaissances à propos des langues (leur histoire, leur statut, leur fonctionnement.) et des attitudes envers elles (reconnaissance de la diversité, ouverture, motivation pour l'apprentissage…).

Pour ce faire, les activités relevant de l'éveil aux langues proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres, ceci dans une orientation interlinguistique, voire interdisciplinaire, concrète et permanente. D'un point de vue didactique, ces activités consistent le plus souvent en « situations-problèmes » de type *pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre ?* ou *peut-on comprendre un texte en patois ?* : après une « mise en situation » qui permet de faire apparaitre le « problème », les élèves travaillent généralement en groupe puis confrontent leurs observations et hypothèses avec celles de leur camarades, afin d'aboutir – sous le contrôle de l'enseignant-e – à un résultat commun et partagé (phase de synthèse et d'« institutionnalisation »).

En tant que démarche didactique, l'éveil aux langues s'oppose à ce qu'on pourrait appeler des approches *singulières*, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Même si dans le PER l'axe thématique « approches interlinguistiques » le préconise, il n'est pas (encore) usuel qu'un point de grammaire traité en français soit mis en relation avec ce qui lui correspond en allemand, en latin ou… dans des langues patrimoniales. Il n'est pas encore usuel, non plus, que la proximité des vocabulaires de l'allemand et de l'anglais, par exemple, soit exploitée pour en faciliter l'accès… Ni d'ailleurs de chercher à comprendre certains mots du français en remontant à leur origine dialectale et, au-delà, à leur appartenance à la famille des langues romanes. La tendance dominante des méthodes est plutôt à l'évitement et à la crainte des interférences entre langues, à la recherche de l'accès direct à la langue cible, en « oubliant » de s'appuyer sur les connaissances « déjà là », par peur des « faux amis » et autres sources d'erreurs (calques, transferts…). Il existe pourtant des approches qui, à l'inverse, soulignent l'aide que peuvent apporter ces connaissances, qui fondent certaines réflexions sur plusieurs langues, en les comparant, ou encore qui encouragent par diverses activités les élèves à travailler avec plusieurs langues en même temps – ce que, soit dit en passant, nous sommes souvent amenés à faire dans nombre de pratiques professionnelles. Ces approches sont regroupées aujourd'hui dans ce qu'on a dénommé des *approches plurielles des langues et des cultures* – à savoir des démarches didactiques qui ont pour caractéristique commune de mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (Candelier *et al.*, 2012).

On peut distinguer diverses approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, approches interculturelles…). Cela n'est guère important pour notre propos. Constatons simplement que l'*éveil aux langues* représente celle qui est la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle ; son trait distinctif, en quelque sorte, résidant nous l'avons vu dans le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner.

Certaines des activités reprises dans cet ouvrage relèvent également de l'*intercompréhension entre langues parentes*. Ce courant, relativement récent même si ses racines sont elles très anciennes[6], propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), dans le but de développer des habiletés (le plus souvent partielles) de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies et procédures précisément fondées sur la parenté des langues[7].

Toutes ces approches partagent donc certaines caractéristiques communes et font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et pour tous les élèves, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets étudiés – et, indirectement, une meilleure maitrise langagière –, compréhension qui peut être réinvestie dans les apprentissages linguistiques mais aussi dans la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte.

Divers buts et objectifs d'apprentissage pour les langues patrimoniales à l'école publique

On peut ainsi à présent, en explicitant la manière dont ils impliquent les langues régionales / dialectes / patois, définir plus précisément les buts finalement poursuivis par la mise en œuvre des activités figurant dans cet ouvrage :

- Accueil et légitimation des langues de *tous* les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation.
  Pour les langues patrimoniales, cela signifie qu'elles sont reconnues comme langues à part entière, quel que soit par ailleurs leur statut, leur prestige, et qu'elles doivent être situées dans leurs liens au français (*cf.* dimensions historiques et statutaires).
  Et pour les élèves qui connaissent, activement ou passivement, l'une de ces langues ou qui vivent dans un environnement où elles sont encore en usage, même partiellement, cela signifie que leurs connaissances sont reconnues, légitimées par leur prise en compte dans le cadre d'activités scolaires.

- Prise de conscience de la pluralité linguistique (et culturelle) de l'environnement proche.
  Pour les langues patrimoniales, cela revient à mettre en évidence une diversité présente depuis longtemps dans le cadre même de ce qui est souvent perçu comme *la* langue du territoire.

- Construction, chez les élèves, d'une culture langagière ouverte aux langues, et qui permette, entre autres, de travailler les préjugés portant sur certaines d'entre elles.
  Pour les langues patrimoniales, cela rappelle l'importance d'un travail portant sur les représentations des élèves envers les langues, quel que soit leur statut.

- Développement de la curiosité des élèves pour le fonctionnement des langues, de leurs capacités à réfléchir à propos du langage et des langues…
  Pour les langues patrimoniales, cela implique de mettre en évidence, à travers les activités

6 Voir par exemple Blanche-Benveniste (2008).
7 Voir par exemple: Conti & Grin [dirs] (2008) ; De Pietro (2008); Escudé & Janin (2010) ; projets Euromania et Galanet (*cf.* sitographie).

destinées aux élèves, qu'elles sont des systèmes cohérents, adaptés à leur contexte d'utilisation, et non des déviations du français !

- Mise en place de diverses capacités pertinentes pour l'apprentissage de quelque langue que ce soit: écoute, attention, discrimination auditive, observation, repérage, comparaison, analyse, classement…

C'est bien sûr en travaillant, concrètement, avec les langues patrimoniales, que ces capacités vont pouvoir être développées ou renforcées.

- Préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de procédures et stratégies de compréhension et d'apprentissage (par exemple l'observation et l'analyse pour la compréhension de textes dans des langues peu familières).
  Pour les langues patrimoniales, cela renvoie en particulier aux démarches d'intercompréhension entre langues parentes puisque toutes appartiennent à une même famille de langues.

Ces objectifs, et d'autres encore, sont formulés de manière plus précise dans chacune des activités figurant dans l'ouvrage. Soulignons par ailleurs une fois encore que les activités proposées ne visent pas la maitrise de ces langues. Pour la plupart d'entre elles, liées ou non à l'institution scolaire, il existe d'autres offres pour un tel enseignement / apprentissage.

Quelles langues patrimoniales ?

Les langues utilisées dans les activités EOLE relevaient de différents critères : prise en compte des langues des élèves et de celles qui sont enseignées (L1 et L2), propriétés particulières de certaines langues (par exemple le système d'écriture du chinois, le fonctionnement du genre en swahili...), volonté de diversification, etc. Les activités réunies dans les deux volumes EOLE incluaient finalement pas moins de 69 langues différentes. Il faut donc leur ajouter maintenant la dizaine d'idiomes qui sont au cœur de cet ouvrage complémentaire, centré sur les langues régionales, dialectes et patois. Ceux-ci ont été sélectionnés selon 3 critères au moins :

- idiomes encore partiellement en usage dans l'une ou l'autre région de la Suisse romande : patois de Chermignon et de Bagnes (Valais), patois fribourgeois, représenté ici par celui de Haute-Gruyère ; patois jurassiens de Pleigne et Montignez ;
- idiomes des régions voisines et qui présentent d'importantes similitudes avec ceux de Suisse romande : patois de la Vallée d'Aoste (Roisan et Verrayes) et patois de la Savoie (Cusy) ;
- langues régionales et/ou dialectes qui ont, aujourd'hui encore, une importance particulière dans l'aire gallo-romane: occitan, picard et wallon.

On soulignera que tous ces idiomes sont traités de la même manière dans le cadre des activités, quels que soient leur statut et leur vitalité. Le statut n'a donc pas constitué un critère pour leur choix. Cela ne signifie bien sûr pas que nous ne faisons pas la différence entre une *langue régionale* comme l'*occitan* – qui est encore pratiquée par de nombreux locuteurs, qui connait elle-même plusieurs variétés régionales et locales, qui possède un système d'écriture relativement stabilisé, etc. – et un *patois* local tel celui *de Pleigne*, qui n'est plus guère parlé et appartient à un ensemble de patois jurassiens pour lesquels il n'existe pas de système stabilisé d'écriture, mais seulement un sentiment d'un parler commun, le franc-comtois, dont relèvent les diverses variétés.

Notons, pour conclure sur ce point, que le matériel que nous avons recueilli ne demande qu'à être enrichi, en y intégrant par exemple des variétés normande, berrichone, gasconne, bourguignonne, etc. Le site qui est mis en place parallèlement à l'ouvrage encourage de telles extensions.

D'un mandat d'abord valaisan à un projet romand : deux mots d'histoire

En 2008, le Conseil d'État valaisan a créé le Conseil du Patois du canton du Valais, présidé par l'ancien conseiller d'État Bernard Bornet. Le Conseil s'inscrit depuis 2011 à l'intérieur de la *Fondation pour le développement et la promotion du patois*, créée entre le gouvernement valaisan et les patoisants. Il a pour mission de formuler des propositions et d'entreprendre des actions en vue de la préservation du patrimoine oral valaisan. Il soutient entre autres des activités culturelles et scolaires, par exemple des cours facultatifs de patois (dans diverses universités populaires et à et à l'école, à Évolène).

Le projet *EOLE et patois* fait partie des projets mandatés par le *Conseil du patois* : il vise à donner des outils aux enseignantes et enseignants valaisans – mais aussi d'autres cantons ou régions francophones – afin qu'ils puissent sensibiliser leurs élèves à la question des patois locaux et, plus largement, des langues et dialectes de l'espace gallo-roman. Ainsi que nous l'avons déjà souligné, l'approche choisie – l'éveil aux langues, pour l'essentiel – ne vise pas un enseignement/apprentissage des langues à des fins de maitrise communicative, mais elle permet aux élèves de découvrir le patrimoine linguistique gallo-roman à travers des activités qui ont pour but d'entrainer certaines capacités utiles pour tout apprentissage de langues et de favoriser des attitudes positives envers les langues et les dialectes, quels que soit leur statut.

Au cours du projet, qui a réuni des spécialistes de domaines divers (didactique, dialectologie, enseignement des langues, etc.), l'intention initiale, c'est-à-dire la création et l'adaptation d'activités en lien avec les patois valaisans, s'est élargie, car il nous a semblé important d'ouvrir le champ des variétés retenues, à la fois pour intégrer d'autres patois francoprovençaux parlés en Suisse, en France et en Italie, mais aussi pour tenir compte d'autres langues et dialectes du domaine d'oïl et du domaine d'oc.

Ainsi, *EOLE et patois* doit permettre d'explorer, à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, dans l'ensemble de la Suisse romande voire dans d'autres régions gallo-romanes, un héritage linguistique riche qui – malgré l'hégémonie politique – reste bien vivant dans les mémoires sinon dans les pratiques culturelle et linguistique du français. Les activités réunies dans ce volume peuvent en effet être utilisées dans toute classe francophone, qu'elle se trouve dans une région où l'une des variétés de l'ouvrage est présente ou dans une région où d'autres langues et/ou dialectes sont encore en usage ou non. Il n'est pas nécessaire non plus que l'enseignant-e ait des compétences actives ou passives d'une des variétés contenues dans ce volume – bien que cela ne nuise pas, bien sûr ! Les explications et, surtout, les matériaux fournis permettent en effet la réalisation des activités même si l'enseignant-e ne connait pas les variétés utilisées. Pour certaines activités, nous avons toutefois suggéré des prolongements qui peuvent s'avérer intéressants dans les régions où un dialecte ou une langue régionale est encore en usage. Ces activités prévoient ainsi une prise en compte plus directe de l'environnement linguistique des élèves, mais elles ne présument pas non plus de compétences linguistiques particulières de la part des enseignant-e-s.

Les différents compléments aux activités EOLE I et II ainsi que les nouvelles activités pour le niveau secondaire I ont été élaborés dans le cadre de l'équipe du projet. Tous ont été évalués par plusieurs expert-e-s dans le domaine de l'enseignement des langues et de la didactique ; les nouvelles activités ont de plus été testées dans plusieurs classes, en Valais et ailleurs en Suisse romande. Enfin, l'ensemble des transcriptions des documents dialectaux ont fait l'objet d'un contrôle minutieux de la part d'experts des diverses variétés prises en compte.

Nous remercions toutes les personnes qui ont ainsi contribué à améliorer la qualité de notre travail et permis la réalisation de cet ouvrage.

Présentation de l'ouvrage : ce qu'il contient, son organisation

Le présent ouvrage – complété par le site www.irdp.ch/eole – contient en un seul volume les matériaux nécessaires pour ajouter les langues et dialectes de l'espace galloroman aux activités d'éveil aux langues contenues dans les deux tomes EOLE (Perregaux *et al*. [dirs], 2003). Il est ainsi important de noter que pour ce qui est des activités du niveau (pré)primaire (années HarmoS 1-8), il est nécessaire de disposer des volumes EOLE (I, II), car les compléments d'activités présents dans ce volume ne reprennent pas l'entièreté des contenus des deux tomes d'EOLE. Ces ouvrages peuvent être commandés auprès du secteur de documentation de l'IRDP, et ils seront accessibles en ligne (www.irdp.ch/eole) en 2012.

Quant aux nouvelles activités pour le niveau secondaire I (années HarmoS 9-11), elles ont été entièrement créées pour cet ouvrage qui contient donc tous les matériaux y relatifs.

La première partie de cet ouvrage (**partie I**, p. 5) contient une introduction générale situant le projet, ses enjeux, ses ancrages didactiques et « philosophiques » ; elle permet aussi de comprendre les démarches didactiques sur lesquelles se fondent les activités (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, relevant toutes deux des approches plurielles des langues et des cultures), les idiomes qui y sont utilisés et la manière dont ils ont été choisis. Cette introduction a avant tout pour but d'argumenter l'intérêt de prendre en compte les dialectes et langues régionales, selon une approche telle que l'éveil aux langues, dans le cadre de l'école publique, pour tous les élèves et non seulement ceux qui parlent encore un de ces idiomes ou habitent dans un village où ils sont encore d'usage.

Enfin, la genèse du projet *EOLE et patois* a été retracée ci-avant (p. 11), qui contient également des informations sur l'équipe de projet qui a élaboré le présent ouvrage. Et cette partie introductive se termine par les remerciements adressés aux très nombreuses personnes qui, de manières diverses, en tant qu'informateurs, que graphiste, que dialectologue, etc., ont contribué à sa réalisation.

La **partie II** (p. 17) contient les **activités** qui permettent de travailler concrètement avec les langues et dialectes, donc les activités qui s'appuient sur celles présentes dans les deux volumes d'EOLE (pour les cycles 1 et 2) ainsi que celles qui sont nouvelles, destinées au cycle 3 (secondaire I). Ces activités sont précédées (a) d'une brève description générale de l'ensemble, sous forme d'un tableau organisé selon les domaines thématiques abordés et les degrés concernés, ainsi que (b), pour les activités trouvant leur source dans les deux volumes EOLE, par une explication de la manière d'utiliser cet ouvrage en lien avec l'ouvrage source.

Plusieurs **annexes** sont réunies dans la **partie III** de l'ouvrage (p. 237) :

1. Clarification terminologique: patois, dialectes, langue standard, etc.
2. Histoire des patois et du français (du latin au patois)
3. Les principales aires dialectales de la Galloromania
4. Disparition et sauvegarde des patois
5. La source dialectale de quelques mots français d'aujourd'hui
6. Les représentations du patois
7. des informations sur l'écriture et la prononciation des langues et dialectes

Cette 3e partie contient également diverses **informations nécessaires à une bonne utilisation de l'ouvrage**, à savoir

8. des informations sur les différentes langues et dialectes utilisés dans l'ouvrage, qui doivent permettre aux lectrices et lecteurs d'en savoir plus sur ces différentes variétés et sur la manière de les lire / prononcer ;
9. une présentation plus développée de la graphie valaisanne, qui est utilisée, dans l'ouvrage, pour l'ensemble des dialectes francoprovençaux ;
10. une liste des langues issues du latin ;
11. une bibliographie et une sitographie portant sur l'éveil aux langues et les autres approches didactiques mises en œuvre dans les activités ainsi que sur les différents dialectes et les différentes langues régionales présentes dans l'ouvrage.

L'ouvrage est complété par **deux CD** qui contiennent tous les documents audios nécessaires à la réalisation des activités, ce qui représente pas moins de 160 documents, ou 118 minutes d'enregistrements – tous recueillis auprès de locutrices et de locuteurs des idiomes pris en compte dans les activités.

En outre, certains documents et matériaux ne figurent pas dans l'ouvrage mais sur le site qui lui est attaché :

- les Documents-Élèves, les Documents et les Annexes liés à chaque activité,
- quelques documents sonores, dénommés « audios supplémentaires », qui peuvent, selon le contexte d'enseignement les besoins, être utilisés en plus ou à la place d'un des audios figurant sur les CD[8],

et, finalement,

- un glossaire plurilinguistique, qui réunit une centaine de mots et d'expressions dans 14 langues régionales et dialectes différents.

Ce site est d'ailleurs appelé à se développer. Il réunira à terme l'ensemble des activités EOLE créés dans le cadre de la CIIP, à savoir celles des deux volumes, celles incluant les dialectes et patois, et celles qui ont été conçues dans le cadre du projet « EOLE en ligne », ainsi que d'autres activités qui nous paraitront de nature à y trouver leur place.

[8] Ces documents et matériaux sont signalés dans l'ouvrage par le symbole e-doc (e-doc).

Remerciements

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide et la disponibilité d'un grand nombre de personnes, que nous remercions très chaleureusement de leur contribution.

Nous remercions en particulier

- le conseil du patois – et en particulier son président, Bernard Bornet – de nous avoir confié le mandat d'élaborer des activités d'éveil au langues avec les dialectes et langues du domaine galloroman ;
- les membres du groupe de travail qui ont conçu les activités, rédigé les textes des annexes, rendu visite à nos informatrices et informateurs, vérifié les graphies, etc. : Elisabeth Berchtold, Aurélie Reusser-Elzingre, Sébastien Wüthrich ;
- les spécialistes du Centre de dialectologie et du Glossaire des patois de la Suisse romande, qui nous ont donné de nombreux conseils : Federica Diémoz, Andres Kristol et Raphaël Maître ;
- Raphaël Maître, Marinette Matthey et Gisèle Pannatier pour leur contribution à la rédaction de l'annexe documentaire ;
- nos informatrices et informateurs dans les différentes régions – ainsi que les autres personnes qui nous ont fourni des témoignages écrits ou oraux :
    - dans le canton du Valais : Philippe Antonin (patois de Conthey), Anne-Françoise Clavien (patois de Savièse), Léon Bruchez (patois de Bagnes), André Lagger (patois de Chermignon) ;
    - dans le canton de Fribourg : Albert Kolly (patois de Bulle) et Joseph Oberson (patois de Haute-Gruyère) ;
    - dans le canton du Jura : Jean-Marie Moine (patois de Montignez) et Marie-Jeanne Schlumpf (patois de Pleigne) ;
    - dans la Vallée d'Aoste: Federica Diémoz (patois de Roisan) et Chiara Marquis (patois de Verrayes) ;
    - en Savoie : Gérard Brunier (patois de Cusy) et Gérard Martenon ;
    - en Picardie : Jean-Michel Éloy (région d'Amiens) et Edwige Fontaine (région de Vimeu, village de Nibas) ;
    - en Wallonie : Pol Englebert et Chantal Denis (wallon de la région de Namur) ;
    - en Occitanie : Pierre Escudé (région de Toulouse, occitan languedocien) ;
- les personnes qui ont prêté leur voix pour les activités du secondaire I :
    - Aline Bandelier (Belgique), Jean Gobeil (Québec), Samuel Olson (Côte d'Ivoire), Blaise Popote (Guadeloupe) ;
    - Marlène Rieder, Elena Délèze, Daniel Freitas Pereira, Noémie Béguelin, Laura Di Lullo, Julius Weber, Sabrina Basquaise ;
    - Philippe Antonin (Conthey), Anne-Françoise Clavien (Savièse) ;
- les lecteurs des consignes: Matteo Capponi et Virginie Conti ;
- Mauro Frascotti : les dessins ;

- les auteures et les éditrices des activités des deux volumes d'EOLE sur lesquels s'appuient nos compléments intégrant les dialectes et langues régionales : Claudine Balsiger, Claudio Berger, Janine Dufour, Claire de Goumoëns, Lise Gremion, Dominique Jeannot, Christiane Perregaux, Danièle de Pietro et Elisabeth Zurbriggen ;
- nos expert-e-s qui ont relu les activités et nous ont donné de précieux conseils didactiques : Claudine Balsiger, Marinette Matthey, Christiane Perregaux, Agnès Surdez ainsi qu'une équipe de didacticiens et d'animateurs de la HEP VS ;
- les enseignant-e-s qui ont testé les activités dans leurs classes: Pierre Abbet, Philippe A Marca, Joël Baume, Anne-Françoise Chappuis, Sandrine Fragnière, Jean-Marie Gertsch, Dominique Jeannot, Pierre-Marie Pittier, Céline Rieder, Martine Roh, Gilles Saillen, Mary-Claude Wenker ;
- Georges-André Nussbaum (Studio Mach 1) pour le traitement du son ;
- Doris Penot, à l'IRDP, pour l'immense travail de conception graphique et de mise en page ;
- Isabelle Deschenaux, à l'IRDP, pour la révision de la bibliographie ;
- Françoise Landry, à l'IRDP, pour la relecture du manuscrit ;
- ainsi que d'autres personnes et institutions qui nous ont rendu divers services : Graziella et Gianni Ghisla, Remo Goetschi, Peter Kraft, Odile Landry, Mari et Giovanni Mascetti, Christine Morerod, Karin Müller, Muriel Riesen, Jeremia Stalder, la Lia Rumantscha ainsi que tous les enfants qui ont prêté leur voix pour l'une des activités.

Neuchâtel, avril 2012

Daniel Elmiger et Jean-François de Pietro

daniel.elmiger@irdp.ch
jean-francois.depietro@irdp.ch

II. Les activités

Quand utiliser les activités de cet ouvrage ?

Rappelons d'emblée que les activités proposées ici s'inscrivent certes parfaitement dans le nouveau Plan d'études romand (dans les « Approches interlinguistiques » en particulier), mais qu'elles ne sont pas *obligatoires*. Les propositions que nous faisons quant à leur utilisation – quand et comment – doivent bien entendu tenir compte de cela.

De fait, les activités d'EOLE et patois constituent à la fois, et à double titre, des compléments et des enrichissements :

- par rapport aux enseignements habituels de langues, la langue de scolarisation en particulier, et à d'autres enseignements relevant principalement des sciences humaines et sociales,
- par rapport aux activités des deux volumes d'EOLE sur lesquelles les activités des cycles 1 et 2 s'appuient.

C'est dans ce contexte qu'il faut lire les propositions qui suivent à propos des modalités d'utilisation de ces activités. Il s'agit donc de définir quand et comment utiliser ces activités, où les placer dans le programme – déjà souvent surchargé… – et comment travailler avec les matériaux proposés ici.

***

Ces activités centrées sur les langues patrimoniales ne constituent pas – et ne doivent pas constituer – le cœur de l'enseignement des langues mais bien une *ouverture* bienvenue, stimulante, un complément utile et pertinent qu'il s'agit d'offrir de temps à autre aux élèves pour élargir leur horizon tout en poursuivant cependant des objectifs explicites en termes de savoirs, de savoir-faire (aptitudes) et de savoir-être (attitudes, motivation).

De ce point de vue, il en va pour ces activités comme pour celles figurant dans EOLE : elles complètent et enrichissent l'enseignement des langues – par la prise en compte de langues dont on ne vise pas nécessairement la maitrise – et contribuent finalement à faire de la classe de langue, quelle qu'elle soit, un environnement où la diversité a droit de cité, à créer un climat d'ouverture et de curiosité nécessaire à tout apprentissage linguistique.

Pour l'utilisation de ces nouveaux matériaux, nous suggérons par conséquent aux enseignant-e-s diverses pistes qui peuvent être regroupées selon trois principes :

a. lorsqu'ils ou elles souhaitent mettre en œuvre une activité EOLE : s'interroger sur la pertinence et l'intérêt d'élargir cette activité aux langues patrimoniales, en s'appuyant en particulier, pour ce faire, sur la rubrique Apport des dialectes / patois que nous avons systématiquement placée au début de chacune des activités ;

b. mettre plus spécifiquement l'accent, une fois au moins (par année ? par cycle ?...), sur la question des langues patrimoniales et choisir alors dans l'ouvrage une activité correspondant au degré dans lequel ils/elles enseignent, à leur intérêt et à celui de leurs élèves.

c. conserver en permanence un état d'esprit ouvert à la prise en compte des langues patrimoniales, qu'il s'agisse des variétés gallo-romanes présentes dans cet ouvrage mais aussi

d'autres langues patrimoniales apportées par les élèves, du schwizerdütsch aux dialectes de leurs langues d'origine ![1]

Le tableau fourni aux pages suivantes, qui résume très succinctement l'orientation et les apports des activités de l'ouvrage, doit aider les enseignant-e-s à effectuer un premier choix de l'une ou l'autre activité en fonction du cycle concerné et du principe qui sera privilégié.

Notons, pour conclure ce chapitre relatif à l'utilisation des activités que ces principes nous paraissent valables tant pour les contextes dans lesquels les langues patrimoniales ont disparu ou quasi disparu que dans les contextes où un patois, un dialecte ou une langue régionale est encore, plus ou moins largement, en usage. Dans ce dernier cas, nous supposons simplement que l'accent mis sur l'idiome patrimonial sera plus marqué et plus fréquent.

Comment utiliser les activités de cet ouvrage ?

Comme déjà signalé, les activités pour les cycles I et II sont basées sur les moyens d'enseignement EOLE[2]. Ils les complètent en proposant – chaque fois que cela parait pertinent – des documents oraux ou écrits qui peuvent être intégrés dans les activités des deux volumes d'EOLE ou, parfois, en proposant de nouvelles activités fondées prioritairement sur les dialectes et/ou langues régionales.

Ainsi, pour l'essentiel, les activités de cet ouvrage fonctionnent comme celles des deux volumes d'EOLE. Nous renvoyons par conséquent les enseignant-e-s à l'un des deux volumes d'EOLE où l'on trouve, au début de chacune des différentes parties contenant les activités, une présentation des *orientations* didactiques spécifiques aux degrés inclus dans la partie considérée ainsi qu'un *mode d'emploi* précis des activités, expliquant chacune des rubriques qu'elle contient (domaines, langues, objectifs…) et les logos utilisés pour indiquer les documents à utiliser.

Les seules rubriques nouvelles introduites dans cet ouvrage-ci sont :

- la rubrique *Rappel de l'activité source dans EOLE,* qui, pour chaque activité, fournit, en quelques phrases, un résumé de l'activité EOLE sur laquelle elle est basée ;
- la rubrique *Apport des dialectes / patois*, qui vise à expliciter ce que la prise en compte des langues patrimoniales apporte de plus à l'activité source EOLE ;
- la rubrique *Ajouts*, qui liste précisément les éléments nouveaux qui sont offerts dans la version nouvelle de l'activité.

Les activités du cycle III, en revanche, sont nouvelles et ont été créées spécifiquement pour cet ouvrage. Mais elles sont présentées d'une manière qui correspond très largement à ce qui a été fait pour les activités EOLE et qui ne devrait dès lors pas poser de problème particulier aux enseignant-e-s.

---

[1] Surtout pour a et b, la mise en œuvre de l'activité devra alors (sauf bien sûr s'il s'agit d'une activité totalement nouvelle, pour le secondaire I) être articulée avec l'activité correspondante d'EOLE : selon les cas il est parfois nécessaire de réaliser une large part de l'activité initiale EOLE, et parfois possible, au contraire, de réduire fortement l'activité initiale au profit d'une centration sur les langues patrimoniales ; ces différentes modalités d'articulation sont généralement décrites dans chacune des activités mais une part de liberté et d'ingéniosité est également laissée à l'enseignant-e afin de déterminer concrètement cette articulation.

[2] Rappelons que les moyens d'enseignement EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'Ecole), édités par la CIIP, ont paru en janvier 2003 et ont fait l'objet d'une diffusion dans l'ensemble des cantons romands. Leur mise en ligne des matériaux EOLE est prévue, comme celle des activités EOLE et patois, sur le site www.irdp.ch/eole.
La collection comprend deux volumes, un premier destiné aux enseignant-e-s du premier cycle HarmoS (1-4[H]) et le second aux enseignants du 2e cycle (5-8[H]). Chaque volume comprend lui-même plusieurs composantes différentes : un *Livre du maitre* – un fichier de *Documents reproductibles* – deux CD audios – une brochure incluant un *Glossaire des langues* présentes dans les ouvrages et un *Lexique plurilingue* contenant certains des mots utilisés dans les activités ainsi que diverses expressions (*Bon anniversaire, Joyeux Noël, Je t'aime…*) traduits en 20 langues, un même petit texte (*La souris plurilingue*) dans ces 20 langues et diverses indications pour la prononciation des langues utilisées dans les activités. Ces composantes sont présentées de manière détaillée dans les deux volumes d'EOLE.

Dans ce qui suit, nous ne reviendrons par conséquent pas sur la manière d'aborder les activités ni sur la manière dont elles fonctionnent dans la logique d'EOLE, renvoyant pour cela les enseignant-e-s aux deux volumes de cette collection.

En revanche, prenant l'exemple d'une activité (*Schi vain ün auto 3*) et en nous référant au principe (b) présenté ci-avant (p. 17), nous tenterons d'illustrer une manière (parmi d'autres certainement également possibles) d'aborder cette activité dans la perspective d'articuler l'activité source et l'activité avec les langues patrimoniales de manière cohérente.

Un exemple d'articulation entre une activité d'EOLE et patois et sa source dans EOLE : Schi vain ün auto 3

Le point de départ, pour notre exemple, ce serait donc la volonté de proposer à des élèves du cycle 2 une activité permettant de mettre l'accent sur les langues patrimoniales (*cf.* principe b).

En examinant le tableau général des activités et par un bref survol (dans *EOLE et patois*) des activités proposées qui concernent prioritairement ce cycle, l'enseignant-e en découvre une – *Schi vain ün auto 3* – qui pourrait l'intéresser, ainsi que ses élèves : celle-ci doit en effet conduire, du point de vue de son contenu, à une découverte, par l'écoute, de la diversité des langues et dialectes présents en Suisse et, grâce à des activités d'*intercompréhension*, des liens étroits qui unissent les dialectes gallo-romans, voire tessinois et romanches. L'activité concerne les degrés 5-6^{H} et s'inscrit dans les domaines *Usages et variations* et *Oralité* (activités d'écoute).

Nous suggérons alors à l'enseignant-e de lire plus attentivement les rubriques *Rappel de l'activité source dans EOLE*, afin de mieux comprendre en quoi consiste l'activité, et, surtout, *Apports des dialectes / patois*, afin de percevoir ce que leur prise en compte peut apporter.

Il découvrira alors que l'activité proposée ici est nouvelle et qu'elle *s'ajoute*, tout en s'en inspirant et en les complétant, à celles figurant dans EOLE (*Schi vain ün auto 1 et 2*). En effet, plutôt que d'intégrer quelques « bribes » de patois dans les activités actuelles – qui, pour diverses raisons, ne prennent pas en compte les dialectes de la partie francophone[3] –, nous avons estimé dans ce cas qu'il serait judicieux, étant donné l'importance des questions soulevées, de proposer un véritable complément à ces activités, qui permette un véritable voyage dans la diversité des patois de la Suisse francophone.

Nous avons donc décidé de ne rien changer à l'activité *Schi vain ün auto 1* (EOLE, volume II, 6) et de maintenir également l'activité *Schi vain ün auto 2* (vol. II, 7) telle quelle, mais de lui ajouter une activité intitulée *Schi vain ün auto 3*. L'activité *Schi vain ün auto 2* peut donc être utilisée pour la découverte des dialectes alémaniques ; et la nouvelle activité – qui peut être réalisée avant ou après celle-ci – exploitée pour la découverte des patois romands, en travaillant là encore sur les mots désignant des moyens de transport et tout en intégrant tout de même quelques variétés alémaniques et tessinoises ainsi qu'un exemple en romanche.

L'enseignant-e, dès lors, n'a donc qu'à suivre le déroulement proposé dans cet ouvrage, tout en l'adaptant bien sûr à sa propre manière de concevoir l'enseignement, et à utiliser les nouveaux documents que nous avons élaborés (Audios, Documents-Élèves, Documents, Annexes). Ces documents, indiqués comme e-doc dans le présent ouvrage, ne se trouvent pas dans l'ouvrage – ni, ainsi que c'est le cas pour la collection EOLE, dans un fichier séparé de *Documents reproductibles*

[3] Les deux activités d'EOLE – dont le titre évoque une chanson en romanche – portent sur les langues de la Suisse (langues nationales officielles ou semi-officielles, dialectes et langues liées aux processus migratoires), leur statut, leur importance en termes de locuteurs. Et ces activités font découvrir aux élèves qu'ils peuvent, par des démarches d'intercompréhension, comprendre certains éléments des multiples langues parlées en Suisse. Mais ces activités, si elles intègrent différents dialectes alémaniques, ne s'occupent pas des différentes variétés qu'on peut encore rencontrer dans la partie francophone du pays. Pour une présentation plus détaillée, voir la rubrique Rappel de l'activité source dans EOLE, ici-même (p. 148), et, surtout, les deux activités dans le volume II d'EOLE (p. 99 à 131).

– mais sur le site **EOLE** (www.irdp.ch/eole), créé pour rassembler l'ensemble des activités conçues dans la perspective du projet EOLE, à savoir les activités des deux volumes EOLE, celles de ce complément *EOLE et patois* et celles d'*EOLE en ligne*[4].

L'enseignant-e n'a donc qu'à télécharger les documents – qu'il pourra par ailleurs adapter selon ses propres conceptions ou selon le contexte dans lequel il travaille, selon en particulier qu'un parler local y est encore, même partiellement, en usage et qu'il le connait personnellement ou non.

Nous avons voulu en effet que ce moyen centré sur les langues patrimoniales reste d'un usage souple et ouvert, qu'il puisse s'adresser à l'ensemble des élèves des écoles romandes, patoisants ou non, mais aussi à l'ensemble des enseignant-e-s, patoisant-e-s ou non !

Nous pouvons donc résumer le va-et-vient qui s'instaure ainsi entre les ouvrages EOLE et ce complément centré sur les langues patrimoniales par le schéma suivant[5] :

Contexte dans lequel on s'intéresse à mettre en œuvre une activité d'EOLE et patois dans sa classe (cf. principes supra).

↓

Survol des activités EOLE et patois (cf. Tableau synthétique des activités) → sélection d'une activité qui semble intéressante / pertinente et convenir à la classe (degré scolaire, intérêts).

↓

Lecture attentive, dans EOLE et patois, des rubriques Rappel de l'activité source dans EOLE et Apports des dialectes / patois → décision.

↓

Prise de connaissance des Ajouts (Documents, Documents-Élèves, Annexes) et écoute des documents audios.

↓

Lecture simultanée du déroulement de l'activité dans EOLE et dans EOLE et patois → préparation des séances.

Choix entre diverses variantes possibles[6] :

- Faire l'activité EOLE et patois APRÈS l'activité EOLE.
- Remplacer l'activité EOLE par l'activité EOLE et patois.
- Intégrer des éléments de l'activité EOLE et patois dans l'activité source d'EOLE.
- Concevoir une nouvelle activité mêlant les matériaux d'EOLE et de EOLE et patois (le matériel doit alors vraisemblablement être en partie créé par l'enseignant-e).

Autrement dit, plusieurs modalités d'articulation sont possibles, certaines paraissant toutefois plus simples à réaliser, d'autres demandant plus de travail à l'enseignant-e. Rappelons en outre que les *Prolongements* offrent encore d'autres pistes pour mettre en oeuvre de telles activités.

L'enjeu, en fait, réside finalement dans l'état d'esprit qui est développé dans le cadre des

[4] Site qui sera vraisemblablement développé encore, en y intégrant par exemple des activités créées par des enseignant-e-s. Le site sera par ailleurs relié à la banque de matériaux didactiques conçue par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz et qui rassemble d'ores et déjà plus de 100 activités relevant de l'éveil aux langues et d'autres approches plurielles des langues et des cultures. Voir à ce propos : http ://carap.ecml.at/

[5] Non sans rappeler, une fois encore, que les activités du cycle III sont totalement nouvelles et doivent donc être abordées uniquement à partir de cet ouvrage.

[6] Un tel choix n'est pas toujours possible, certaines activités imposent une manière d'articuler les activités EOLE et EOLE et patois.

enseignements, état d'esprit ouverts à la diversité des langues et à la pluralité des cultures, des langues « officielles » d'enseignement à celles qui ne le sont pas, des langues « scolaires » à toutes celles qui sont « apportées » en classe par les élèves, du français aux dialectes et langues régionales, d'ici ou d'ailleurs.

*Tableau synthétique des activités d'*EOLE et patois

Le tableau des pages suivantes contient les informations suivantes :

- présentation des activités selon les cycles et les degrés et selon le principal domaine EOLE concerné ;
- activités en caractères gras : activités nouvelles ou qui contiennent de manière significative de nouveaux matériaux par rapport à EOLE, pour lesquelles les apports des dialectes et langues régionales s'avèrent importants ;
- activités en caractères normaux : activités reprises d'EOLE, pour lesquelles les apports des dialectes et langues régionales s'avèrent intéressants mais pour lesquelles nous restons proches des activités sources ;
- activités en caractères normaux et entre parenthèses : mention des activités d'EOLE pour lesquelles il n'est pas proposé de complément lié aux langues patrimoniales, pour lesquelles des apports des dialectes et langues régionales sont certainement possibles mais moins évidents et que nous avons renoncé à développer ;
- entre crochets : pour chaque activité est indiqué ce qui nous parait constituer l'apport principal de la prise en compte des langues patrimoniales.

Signalétique utilisée dans l'ouvrage et organisation des documents

Les cycles et degrés scolaires indiqués pour chaque activité se réfèrent au Concordat HarmoS :

Cycle 1 : degrés 1 (dès 4 ans) à 4 (7-8 ans)

Cycle 2 : degrés 5 (8-9 ans) à 8 (11-12 ans)

Cycle 3 (secondaire I) : degrés 9 (12-13 ans) à 11 (14-15 ans)

L'ouvrage comporte des documents de différents types (*cf*. volumes I et II d'EOLE) :

- Documents-Élèves : ce sont des documents de travail pour les élèves : exercices, textes, fiches d'évaluation formative, etc. Ils sont généralement prêts à l'emploi ou presque.
- Documents : ce sont des documents ressources qui peuvent être utilisés (ou non) comme l'entend l'enseignant-e, pour s'informer, enrichir ou modifier l'activité, etc.
- Annexes : des annexes générales concernant les langues régionales et les dialectes / patois figurent à la fin de l'ouvrage, dans la partie III ; d'autres annexes, spécifiquement liées aux activités, sont fournies (sous forme de e-doc, *cf. infra*) en lien direct avec celles-ci ; elles contiennent généralement des éléments d'information concernant l'un ou l'autre point traité dans l'activité ou du vocabulaire utile à l'activité dans les diverses variétés concernées.
- Audios : documents sonores liés à l'activité et figurant sur l'un des 2 CD ou sur le site lié à l'ouvrage (e-doc). Un script de ces documents est systématiquement fourni à la fin de l'activité, avec indication précise des pistes sur le CD.
- le sigle « e-doc », placé dans la rubrique *Matériaux ajoutés* ou, pour les annexes, sous le tableau *L'activité en un clin d'œil*, indique que l'élément concerné (Document-Élève, Document, Annexe ou Audio) se trouve sur le site qui accompagne l'ouvrage : www.irdp.ch/eole.

Tableau synthétique des activités

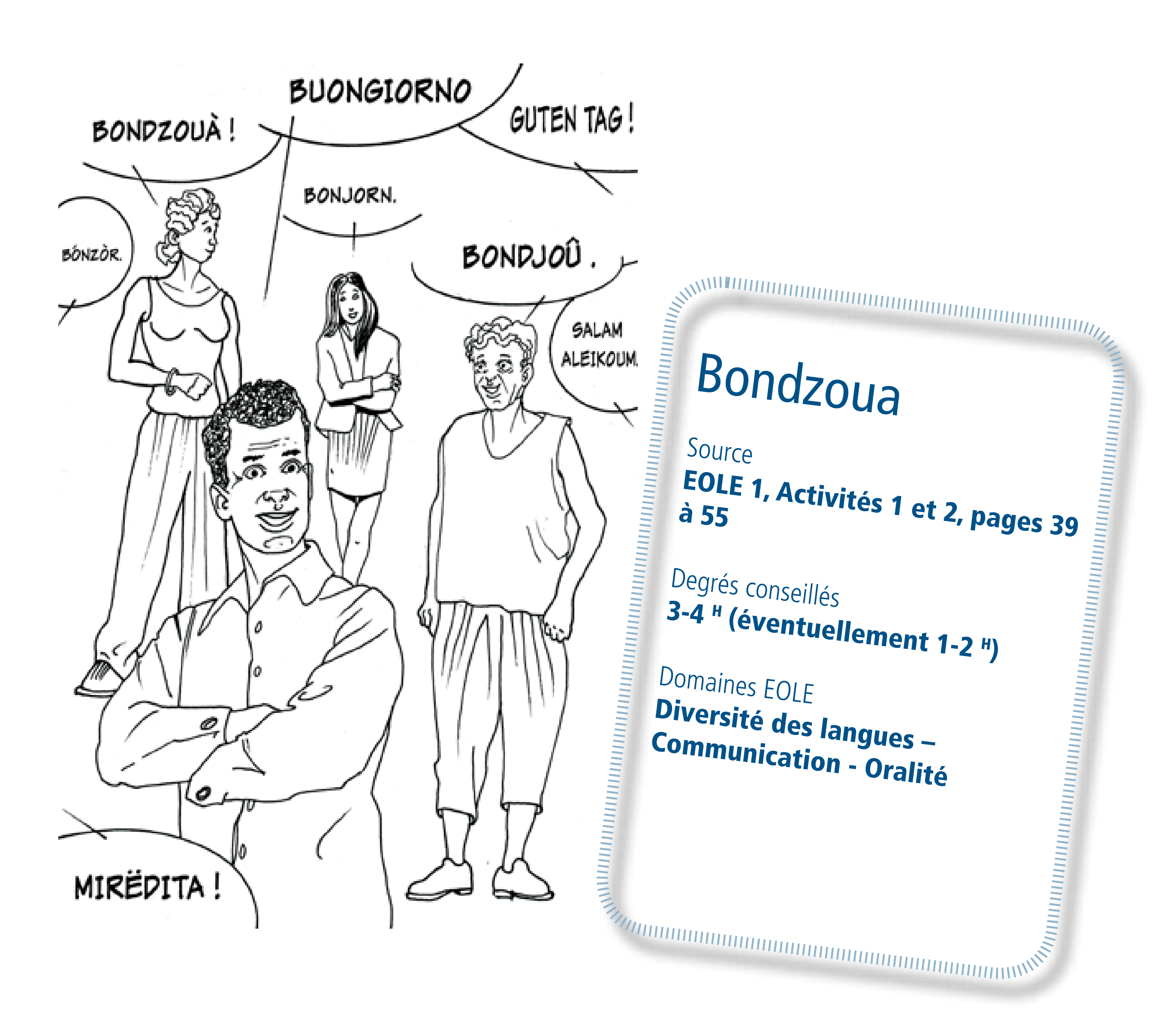
Cycles et degrés	Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3 (Secondaire)I
	1H – 2H	**3H-4H**	**5H - 6H**	**7H – 8H**	**9 – 10 – 11H**
Activités d'entrée	**I/1+2-Bondzoua, Bônzòr, Bondjoué** [premier contact avec les patois autour des formes de salutations]		**II/1-Le Yatzy des langues de ma classe** [écoute et reconnais-sance de différents dialectes]	**II/10-Bingo !** [une version du jeu autour des dialectes] (II/11-Digame !)	
			(II/2-Le rap des langues de ma classe)		
I. Diversité des langues	(I/3-Frère Jacques) [version dans le patois de Montignez] **I/4-Le papagei** [jeu avec des poèmes mélangeant langues et dialectes]			(II/19-Hanumsha, Nora, Jean-Yves et nous : histoires de langues ; cf. « Chez moi, on parle une autre langue »)	
II. Évolution des langues (histoire, emprunts...)		I/16-Quelle langue parlons-nous donc ? [découverte de quelques mots empruntés à des dialectes]	**II/9-Un air de famille** [découverte de l'appartenance des dialectes à la famille des langues romanes]	**II/12-À la découverte des mots venus d'ailleurs** [devinettes qui permettent de découvrir des mots du français empruntés à des dia-lectes ou langues régionales]	**III/2-Le français local – ces mots qui sont typiques pour notre parler** [découverte de particularités régionales du français liées à des idiomes locaux ou voisins] ***III/3-La sagesse patoise** [analyse d'un proverbe dans plusieurs langues et dialectes et reconstitution de diverses familles de langues, dont celle des langues romanes]
III. Communication (langage verbal et non verbal)	(I/5-Picto, pictogrammes et ratatam) (I/6-Le tapis volant)		**II/3-Le voleur de mots** [réflexion sur la communication et l'apport des dialectes au vocabulaire général]	(II/16-Paroles en actes)	
IV. Fonctionnement et règles		**I/10-Yoyo, bonbons et cie** [découverte de mots rigolos qui illustrent un principe de fonctionnement des langues valable aussi pour les dialectes]			
		I/14-Fruits et légumes en tous genres [découverte de quelques mots dont le genre, en dialecte,diffère du français]		II/13-Et pourquoi pas « la » soleil et le« lune » ?[découverte de quelques mots dont le genre, en dialecte, diffère du français]	
			II/4-Des animaux en nombre [découverte, par l'écoute, de la manière de marquer le pluriel dans différents dialectes]	**II/15-Un mondes de chiffres** [écoute, analyse et reconnais-sance de nombres en dialecte]	
V. Rapport oral/ écrit					

<table>
<tr><th rowspan="2">Cycles et degrés</th><th colspan="2">Cycle 1</th><th colspan="2">Cycle 2</th><th>Cycle 3 (Secondaire)I</th></tr>
<tr><th>1H – 2H</th><th>3H-4H</th><th>5H - 6H</th><th>7H – 8H</th><th>9 – 10 – 11H</th></tr>
<tr><td>VI. Écriture (systèmes d’écriture, alphabet...)</td><td colspan="2">I/9-Le petit cheval [choix de comptines à écouter et utiliser : apprendre, mimer, etc.]</td><td>(II/5-Une écriture pour les doigts, le braille)</td><td>(II/14-Alpha, bêta et les autres)</td><td>*III/3-La sagesse patoise [première entrée dans l’écriture des patois]</td></tr>
<tr><td rowspan="3">VII. Oralité (écoute, discrimination auditive...)</td><td colspan="2">I/7-Vous avez dit kikiriki ? [documents complémentaires dans différents dialectes]</td><td></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">I/8-Silence, nous écoutons ! [nombreuses activité d’écoute avec les dialectes]</td></tr>
<tr><td colspan="2">I/12-Ciel et nuages [écoute et reconnaissance de différents dialectes sur la base d’un même poème]</td><td></td></tr>
<tr><td>VIII. Usages et variations (variétés de langues, statut des langues...)</td><td></td><td></td><td>(II/6+7-Schi vain ün auto 1 et 2)
II/6+7-Schi vain ün auto 3 [découverte, par l’écoute, de la diversité des dialectes de la Suisse + intercompréhension]</td><td></td><td>III/1-« Chez moi, on parle une autre langue » [découverte, grâce à des biographies langagières, de la diversité des langues et dialectes et prise de conscience de leur place dans un répertoire langagier]
*III/3-La sagesse patoise [réflexion sur les termes dialecte, patois, langue…]</td></tr>
<tr><td rowspan="4">IX. Apprentissage des langues (stratégies de compréhension…)</td><td rowspan="4"></td><td colspan="2">I/13-Julie, Julieta et Giuliana [écoute et mise en correspondance de prénoms en dialecte et en français]</td><td></td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">I/11-Le téléphone à ficelle [compréhension d’un mode d’emploi en s’appuyant sur la structure du texte et l’intercompréhension]</td></tr>
<tr><td rowspan="2">I/15-Le p’tit déj [compréhension de documents en dialectes sur la base de noms d’aliments reconnaissables]</td><td></td><td>II/17-Moi, je comprends les langues voisines 1 - langues latines [compréhension de textes dans différents dialectes grâce à l’intercompréhension]
(II/18-Moi, je comprends les langues voisines 2 - langues germaniques)</td></tr>
<tr><td>(II/8-Parlez-vous europanto ?)</td><td></td></tr>
</table>

* L’activité III/3-La sagesse patoise apparait plusieurs fois dans le tableau car elle comporte des parties relativement distinctes et relevant de domaines différents.

Bondzouà, bónzòr, bondjoué

Dire *Bonjour*, saluer… C'est le premier contact avec une autre langue, connue ou non. Pourquoi ne pas partir à la découverte des patois et dialectes en écoutant comment on y dit *Bonjour* ? en observant les ressemblances et différences entre ces manières locales de saluer et le français ? en allant à la rencontre de celles et ceux qui connaissent encore de telles manières de saluer ?...



Rappel des deux activités sources dans EOLE

(Volume I, pages 39 à 55)

Les deux activités que nous réunissons ici sont des *activités d'entrée,* autrement dit des activités qui permettent un premier contact avec la pluralité linguistique et culturelle, avec des objectifs d'apprentissage modestes. Elles ont avant tout comme but de faire prendre conscience aux élèves de l'environnement plurilingue dans lequel ils vivent. En même temps, elles leur font découvrir la diversité des manières de saluer sur la base des langues présentes dans la classe puis dans l'environnement proche.

L'activité 1, *Buenos días madame Callas, bonjour monsieur Silour !*, porte sur la découverte de diverses manières de dire *Bonjour* appartenant à différentes langues présentes en Suisse, sur la base de photos d'une classe et d'une rue plurilingues. L'activité 2, *Simple comme bonjour !*, suppose un échange avec une autre classe, voire une enquête dans le voisinage. Toutes deux sont plutôt centrées sur l'environnement proche (classe, voisinage).

Même si elles sont conçues pour des degrés différents (1-2 pour la première, 3-4 pour la seconde), ces deux activités peuvent tout à fait être combinées, de différentes manières, l'une avec l'autre.

Apport des dialectes / patois

Dans les régions où subsistent encore des parlers locaux, la prise en compte des formes dialectales s'inscrit dans une découverte de l'environnement linguistique et des formes locales qui existent ou ont pu exister. Il s'agit par conséquent, pour les élèves, de prendre conscience que *là, chez eux, des manières particulières de dire bonjour existent / ont existé*, que ces variétés locales façonnent / ont façonné leur environnement (variétés qu'on retrouve également dans d'autres domaines : toponymie, dictons, etc.). L'activité *Bondzoua, bônzòr, bondjoué* permet ainsi, une première fois, d'observer de telles formes dialectales, d'en sentir la proximité et les différences avec les formes du français standard.

Ces découvertes peuvent être faites au moment de la « photo langagière auditive de la classe » (*cf*. Activité 1) ou du recensement et enregistrement des *Bonjours* (*cf*. Activité 2), sous la forme d'une petite comptine qui serait créée par l'enseignant-e ou par les élèves sur le modèle de celles qui sont présentées (*cf*. Activité 1, partie D, p. 45) ou, pour la seconde activité, dans le cadre de l'enquête proposée dans la partie B.

Dans les régions où les dialectes ont disparu (Genève, Vaud, Neuchâtel), leur prise en compte pour ces activités d'entrée a moins de sens dans la mesure où il importe avant tout de les centrer sur l'environnement concret des élèves. Mais il n'est pas du tout exclu de faire entendre aux élèves des formes qui leur seront alors présentées comme ayant été utilisées autrefois (ou étant encore en usage) dans certaines régions de la Suisse ou, plus largement, de la francophonie.

Afin de rendre possible ces diverses approches, nous proposons, sur le modèle des documents audios 1 et 2, plusieurs nouveaux documents audios (3 à 13) comportant diverses formes dialectales.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Faire découvrir / prendre conscience aux élèves que, parallèlement à la diversité des langues du monde, existent / ont existé *chez eux* des manières particulières de dire *Bonjour*.
- Comparer ces formes à celles du français, afin d'en percevoir les similitudes et les différences.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois, jurassiens (2), valdôtains (2), savoyard ; picard, occitan et wallon.

Matériaux ajoutés

- Audios 3 à 13 : *Bonjour* dans différents dialectes.



- Annexe documentaire : tableau présentant différentes formes de *bonjour* dans différents dialectes et commentaires.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

Qu'elle prenne place dans *Buenos días madame Callas, bonjour monsieur Silour !* (degrés 1-2[H]) ou dans *Simple comme bonjour !* (degrés 3-4[H]), la prise en compte des dialectes s'inscrit dans le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 39 à 55).

a) Buenos días madame Callas, bonjour monsieur Silour !

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
A - *À la découverte d'une classe plurilingue*	20-30 mn	Pas de changement.	Ajout éventuel d'un Audio présentant une forme dialectale (plus ou moins) locale (*cf.* Audios 3 à 13).	Le document audio ajouté vient simplement compléter ceux déjà proposés.
B - *Un petit tour dans la rue !*	20-30 mn	Pas de changement.	Idem	
C - *Photo langagière auditive et visuelle de la classe*	2 x 20 à 30 mn	Pas de changement.	---	Ne pas oublier de demander aux élèves s'ils connaissent d'autres manières, locales, de saluer.
D - *Les comptines des bonjours*	Plusieurs fois 15 mn	Pas de changement.	---	Création possible d'une comptine intégrant une forme dialectale locale.
E - *Préparation de l'accueil d'un nouvel élève*	20 mn	Pas de changement.	---	

b) Simple comme bonjour !

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
A - *Les bonjours de ma classe*	20-30 mn	Pas de changement.	---	Ne pas oublier de demander aux élèves s'ils connaissent d'autres manières, locales, de saluer.
B - *À la chasse aux bonjours*	20-30 mn	Pas de changement.	---	Cette phase prend une importance particulière dans les régions où subsistent encore des parlers locaux.

Annexe documentaire 1 : *Bonjour et d'autres formes de salutations dans le monde* (EOLE, Vol. I, p. 48)

e-doc Annexe documentaire *EOLE et patois* : Bonjour dans différents dialectes

NB : Les documents Audios 3 à 13 peuvent également être utilisés pour l'activité *Simple comme bonjour !*

À propos de la phase B de Simple comme bonjour !

Dans la perspective de la *Chasse aux bonjours* proposée lors de la phase B, les élèves sont invités à aller s'informer auprès de quelques personnes de l'environnement, en particulier auprès d'« anciens », afin de savoir s'ils utilisaient / utilisent encore d'autres formes de *bonjour*, propres au village, à la ville, à la région. Les éventuelles formes dialectales ainsi recueillies peuvent alors être comparées avec celles qui sont proposées dans le tableau ou dans les Audios 3 à 13. Les élèves découvrent ainsi la nature dialectale de certaines formes linguistiques qu'ils entendent parfois / ont entendu.

À propos des prolongements

Les *Prolongements* proposés dans l'activité *Buenos días madame Callas, bonjour monsieur Silour !* (activités autour de formules telles que *Bon anniversaire, Bonne année, Merci papa, maman*, etc.) peuvent également être mis en œuvre en prenant en compte les dialectes, en s'appuyant alors, si nécessaire, sur le *Glossaire pluridialectal* (nouvelle version avec formes dialectales).

Script audio

Rappel Pour les documents audios 1 et 2, *cf.* EOLE, Volume I, p. 49.

Audio 3 (CD 1 / Piste 1)
Bónzòr (patois de Chermignon, Valais)

Audio 4 (CD 1 / Piste 2)
Bondzò (patois du Val de Bagnes, Valais)

Audio 5 (CD 1 / Piste 3)
Bondzouà (patois de Bulle, canton de Fribourg)

Audio 6 (CD 1 / Piste 4)
Bondjo (patois de Pleigne, Jura)

Audio 7 (CD 1 / Piste 5)
Bondjoué (patois de Montignez, Jura)

Audio 8 (CD 1 / Piste 6)
Boùndzòo (patois de Roisan, Vallée d'Aoste, Italie)

Audio 9 (CD 1 / Piste 7)
Bondzòr (patois de Verrayes, Vallée d'Aoste, Italie)

Audio 10 (CD 1 / Piste 8)
Bondhò (patois de Cusy, Savoie, France)

Audio 11 (CD 1 / Piste 9)
Bonjorn (occitan, France)

Audio 12 (CD 1 / Piste 10)
Bojour (picard, France)

Audio 13 (CD 1 / Piste 11)
Bondjoû (wallon, région de Namur, Belgique)

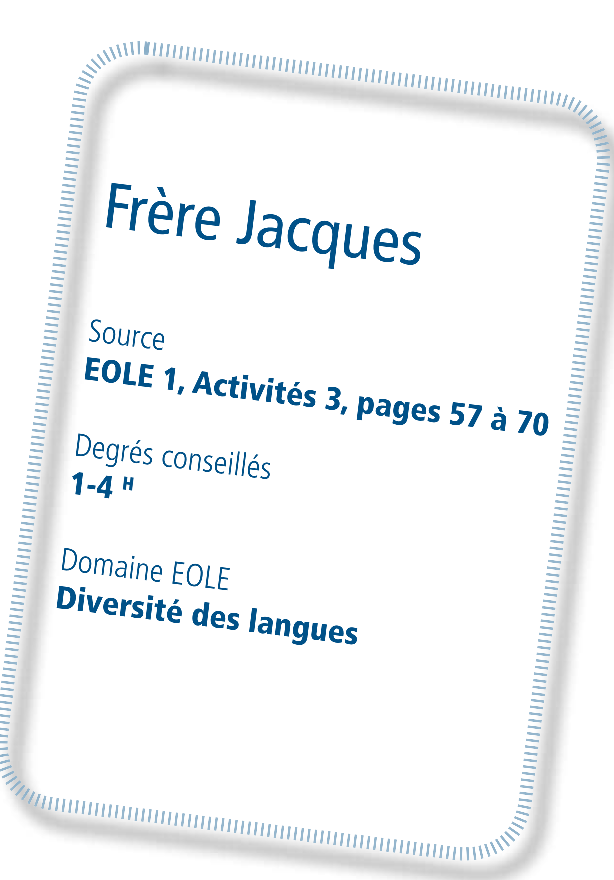
Frère Jacques

ou… Frére Djaîtçhe

Une version de *Frère Jacques* dans le patois de Montignez (Jura), qui vient compléter toutes celles déjà présentes, dans plusieurs langues, dans le volume I de EOLE.

Une invitation, aussi, à faire chanter les élèves en patois: les chants ne manquent pas, même si *Frère Jacques* n'existe pas souvent dans les dialectes…





Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 57 à 70)

Basée sur la chanson bien connue *Frère Jacques*, cette activité vise une première sensibilisation à l'arbitraire du signe, bien visible dans le prénom et, surtout, dans les onomatopées exprimant le son des cloches.

Apport des dialectes / patois

Dans le cours de l'activité EOLE, il peut être intéressant, brièvement, de prendre en compte le dialecte lorsqu'il est question du prénom Jacques (comment se dit-il en dialecte ?) et, surtout, des onomatopées exprimant la sonnerie des cloches (comment les cloches sonnent-elles en dialecte ?) Ainsi, les cloches font *dïn don dan* en Vallée d'Aoste.

Dans les régions où subsistent encore des parlers locaux, il est également possible, avec l'aide éventuelle d'anciens du village, de créer une version en dialecte. Dans ce cas, ne pas oublier de sensibiliser les élèves à la manière dont les cloches « sonnent » dans le parler local.

Toutefois, dans la mesure où cette chanson semble surtout utilisée dans sa version française et ne guère exister dans les dialectes, il ne parait pas opportun de vouloir à tout prix exploiter des versions qui seraient dès lors artificielles.

NB: nous disposons tout de même d'une version dialectale pour le Jura, village de Montignez. Celle-ci peut servir de référence, soit pour la chanter, soit en vue d'une éventuelle traduction. Elle figure ici dans le document 11 : *Frère Jacques en patois de Montignez.*

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Chanter dans le dialecte local.

Langues et patois utilisés

Dialecte jurassien (Village de Montignez).

Matériaux ajoutés



- Document 11 : a) *Frère Jacques* en patois de Montignez (*Frére Djaîtçhe*).



- b) Le prénom Jacques dans quelques variétés dialectales.
- Audio 5 : Frère Jacques en patois de Montignez.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 57 à 70). La version en patois de Montignez peut être introduite comme exemple de diversité, de la même manière que les versions en diverses langues déjà proposées dans l'activité.

Dans les régions où subsistent encore des parlers locaux, ne pas oublier de les prendre en compte lorsqu'il est question du son des cloches et du prénom Jacques. Et, lorsque cela parait possible, il peut être intéressant de créer une version « locale » de la chanson, en s'appuyant sur les connaissances de l'enseignant-e ou en sollicitant l'aide de personnes qui connaissent encore le parler local.

Prolongements

1. Traduire ou recueillir la chanson dans le parler local, en faire découvrir le sens aux élèves et la chanter en classe.
2. Utiliser d'autres chansons en patois ou dialecte, en faire découvrir le sens aux élèves et les chanter en classe.

On trouve de telles chansons, par exemple, dans le livre « Chants de mon pays » : *Ce qu'è laino* (chant genevois célébrant l'Escalade), *Lè j armailyi di Colombètè* (le célèbre ranz des vaches des Gruériens, chanté à diverses occasions, par exemple lors des Fêtes des Vignerons), etc. Voir Départements de l'Instruction publique des cantons de Berne, Fribourg, Neuchâtel et Valais. [ca 1967]. *Chants de mon pays [Musique imprimée] : recueil à l'usage des écoles.* Lausanne : Foetisch [c/o] Hug.

NB : cette activité peut être liée à l'activité 13 (*Julie, Julieta et Giuliana*) qui porte sur les prénoms et inclut de nombreux prénoms dans différents dialectes.

Script audio

Rappel Pour les documents audios 1 à 4, *cf.* EOLE, volume I, p. 67 à 69.

Audio 5 (CD 1 / Piste 12)

(patois de Montignez, Jura)

Frére Djaîtçhe

Frére Djaîtçhe (bis)
Dremèz-vôs ? (bis)
Soinnèz les mâtïnnes (bis)
Dïng, ding, dong (bis)

Le papagei

ou… le pèrotyè, le djâsou, le parroké...

En fabriquant d'abord une marionnette et en parlant avec elle, les élèves découvrent que, parfois, on mêle deux langues – ou une langue et un dialecte – dans une même phrase, dans un même poème… Puis, à l'écoute de différents poèmes, ils s'exercent à repérer des mots en dialecte qui sont insérés dans le texte en français et jouent ainsi avec les langues et les dialectes.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 71 à 83)

L'activité EOLE, basée sur un jeu avec une marionnette que les élèves auront construite et sur quelques poèmes qui intègrent des mots d'autres langues, porte d'une part sur l'écoute et le repérage de mots dans des langues autres que le français, d'autre part sur une sensibilisation au fait qu'on « mélange » parfois deux ou plusieurs langues dans une même phrase ou un même texte.

Apport des dialectes / patois

Les locuteurs de langues régionales ou de patois sont souvent amenés à les « mélanger » avec le français, parfois parce qu'un mot manque dans le parler local, parfois aussi par habitude ou pour créer un effet dans l'expression. Il est intéressant, dans le cadre d'une sensibilisation à ces parlers, de montrer aux élèves que ce phénomène – qu'on retrouve dans toutes les situations où des langues sont en contact – n'est pas négatif puisqu'il permet de résoudre des difficultés de formulation et d'accroitre le potentiel expressif des langues en contact. Avec des élèves si jeunes (degrés 2-4H), il n'est bien sûr pas question de mener une réflexion approfondie sur les mélanges de langues mais bien de les sensibiliser en jouant, au moyen de comptines et de petites phrases amusantes, avec les langues. Nous proposons par conséquent quelques comptines et phrases qui mélangent ainsi dialecte et français et qui peuvent venir s'ajouter à celles qui figurent déjà dans l'activité EOLE.

Dans les régions où des langues régionales ou des dialectes / patois sont encore utilisés, on peut en outre inviter les élèves à faire part de leurs éventuelles observations à ce propos (« mélangent-ils » parfois ainsi des langues différentes ?) et interroger à ce propos des personnes connaissant encore le parler local (leurs parents ou grands-parents) qui pourront, le cas échéant, venir présenter en classe des exemples de tels mélanges. Sur la base de tels exemples, la classe peut ensuite créer de nouveaux poèmes qui intègrent quelques éléments de parler local.

Par ailleurs, afin d'élargir le choix des langues de l'activité source et d'y intégrer différentes variétés dialectales, le terme *perroquet* et les formes de salutations sont également proposées dans différents dialectes.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Exercer l'écoute et le repérage d'éléments dialectaux dans des documents principalement en français.
- Dans les régions où subsistent des variétés dialectales, découvrir (via des comptines ou de petites phrases) que dialecte et français se mêlent souvent.
- S'amuser et se familiariser avec le dialecte en créant des poèmes utilisant le parler local.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois, jurassien, valdotain, savoyard.

Picard, wallon et occitan.

Matériaux ajoutés



- Document 8 : Tableaux présentant le mot *perroquet* et des formes de salutation dans différents dialectes.



- Document-Élève 2bis : 5 vignettes sur lesquelles figure à chaque fois un poème ou une phrase incluant un ou des mots dans des variétés valaisanne, fribourgeoise et jurassienne.



- Documents 9, 10, 11 et 12 : Poèmes ou phrases sur affiche, dans des variétés valaisanne, fribourgeoise et jurassienne.
- Audio 3bis a, b, c et d : 3 poèmes incluant des passages dans des variétés valaisanne, fribourgeoise et jurassienne.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

Globalement, l'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 73 à 83)

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *La marionnette plurilingue*	30 mn	Pas de changement. Mais possibilité d'employer des mots dialectaux pour les formes de salutation et pour le perroquet.	Document 8 : Tableau des formes dialectale pour *Bonjour, Au revoir* et *perroquet.*	Voir aussi l'activité *Bondzoua* pour les versions audio des formules de salutation.
Situation-écoute 1 *ja, ja, ja et so wie so…*	30 mn	Pas de changement.	---	---
Situation-écoute 2 *Buon appetito, petit gâteau !*	30 mn	Ajouter un ou des poèmes en dialecte parmi ceux qui sont proposés dans l'activité de base. Même déroulement.	Audio 3bis a, b, c et d Documents 9, 10, 11 et 12 (affiches avec poèmes) Document-Élève 2bis (vignetttes).	L'enseignant-e peut créer lui/elle-même un document audio afin d'intégrer dans l'activité de reconnaissance des langues la (ou les) variété(s) dialectale(s) pertinente(s) dans son contexte.
Récapitulation - synthèse *Chuva, chuva, chuva, je compte jusqu'à trois*	30 mn	Même déroulement. Les audio 3bis, a, b, c et d permettent d'élargir l'activité aux dialectes.	Audios 3bis a, b, c et d.	La partie de cette phase concernant le repérage de mots n'a pas été reprise pour les dialectes.

Annexe documentaire : Voir dans l'activité *Le petit cheval au carnaval des langues*, Annexe *Bilinguisme et personnes bilingues* (EOLE, Volume I, p. 157)

Mise en situation — *La marionnette plurilingue*

Les élèves commencent par construire leur marionnette, se familiarisent avec elle en jouant de petits dialogues (comportant des formes de salutation dans diverses langues).

Dans ces dialogues, les élèves sont encouragés à utiliser les formes dialectales de salutation. À cette fin, le Document 8 propose diverses variétés dialectales pour le mot *perroquet* et pour les formes de salutation (*Bonjour, Au revoir*). Si nécessaire, dans l'activité *Bondzoua* (p. 29), les Documents audios 3 à 13 présentent des version orales de *Bonjour* dans différents dialectes.

Situation-écoute 1 — *ja, ja, ja et so wie so…*

La situation d'écoute qui suit consiste à écouter un premier poème intégrant des éléments d'une langue autre que le français (dans EOLE : l'allemand). Les élèves doivent essayer de comprendre, puis ils vont devoir repérer le mot *perroquet* en allemand (*Papagei*) dans une suite de mots dans cette langue.

Pas d'ajout pour cette phase de l'activité.

Situation-écoute 2 — *Buon appetito, petit gâteau !*

Les élèves sont ensuite confrontés à plusieurs poèmes du même type (c'est-à-dire qui intègrent des éléments dans une langue autre que le français), présentés à la fois sous forme d'affiches (et de vignettes) et sous forme audio ; ils vont alors devoir (1) apparier l'audio et l'affiche (et/ou la vignette), (2) repérer ce qui est dit dans une autre langue que le français, (c) définir (si nécessaire avec l'aide de l'enseignant-e) la langue qui est « mêlée » au français.

Quatres affiches (Doc. 9, 10, 11 et 12) ainsi qu'un document comportant des vignettes à découper des poèmes (Document-Élève 2bis) pour l'activité d'appariement et des versions audio des poèmes en dialecte (Audio 3bis a, b, c et d) sont ajoutées aux matériaux déjà proposés aux élèves. Le déroulement de l'activité reste le même.

Récapitulation-synthèse — *Chuva, chuva, chuva, je compte jusqu'à trois*

Enfin, dans une dernière phase, de synthèse, les élèves réécoutent les poèmes. Ils tentent de repérer ce qui est dit dans une autre langue ou un autre dialecte et de reconnaitre cette langue / ce dialecte. Dans l'activité de base, ils doivent également repérer parmi une série de mots dans cette langue celui qui figure dans le poème, mais cette partie n'a pas été reprise pour les dialectes.

S'en suit une synthèse dans laquelle les élèves sont invités à réfléchir s'ils connaissent des gens qui « mélangent » ainsi les langues. Tenir compte ici des élèves provenant d'autres régions ou pays et qui peuvent eux aussi connaitre des situations où l'on mélange un parler local avec une langue standard (italien + dialecte, arabe standard + variété nationale, etc.)

> Dans certains parlers régionaux, dans le Jura par exemple, il n'est pas rare non plus qu'on intègre des mots ou tournures en allemand ou en dialecte alémanique dans des énoncés en français. Parfois même, un même énoncé peut comporter du français, de l'allemand et du patois ! En voici deux exemples, fournis par un habitant de Montignez (Jura) :
> « As-tu vu qu'seh dieses p'tét pôe descendre en bas la Bahnhofstrasse ? »
> [As-tu vu vu ce petit cochon descendre la rue de la Gare ? (le e de la fin doit être prononcé [ə])]
> « Wir haben chez nous zwei Kuh : lai rot èt peus lai gelb. »
> [Nous avons chez nous deux vaches : la rouge et la jaune. Phrase adressée par un élève à son maitre, à Lajoux (Jura)]

Les quatre documents audio (Audios 3bis a, b, c et d) ajoutés à ceux déjà proposés permettent soit d'élargir l'activité aux dialectes de la Suisse, soit de l'orienter davantage vers ces dialectes en renonçant à quelques-uns des poèmes actuels. Le déroulement reste globalement le même.

Prolongements

Divers prolongements sont prévus : apprentissage d'un des poèmes, création d'un poème sur le même modèle, etc.

Partant de quelques mots du parler local que l'enseignant-e connait ou aura recueillis auprès d'un ancien (voire : que les élèves connaissent ou auront recueillis), il est dès lors également possible de faire créer par les élèves (en groupe ou individuellement) des poèmes intégrant ces quelques éléments de parler local.

De plus, dans les régions où un dialecte est encore présent, lorsqu'il est question de « mélanger » les langues, la classe / les élèves peuvent interroger à ce propos quelques personnes parlant encore le parler local.

Enfin, cette activité offre également la possibilité de demander à un locuteur patoisant de venir raconter une comptine ou une petite histoire devant la classe, en aidant – par des gestes, des mimiques, des dessins, etc. – les élèves à la comprendre.

Script audio

Pour les documents audio 1 à 11, cf. EOLE, Volume I, p. 81 à 83.

Audio 3bis a (CD 1 / Piste 13)

(Patois de Chermignon, Valais)

Un moustique a piqué le bout de mon nez

Poûro nâ, y'a l' êr tòtt ènèfâ

(Patois de Bagnes, Valais)

Un moustique a piqué le bout de mon nez

Poûro nâ, a l'ê tott èn potemô !

[Un moustique a piqué le bout de mon nez. Pauvre nez, il a l'air tout enrhumé !]

Audio 3bis b (Patois fribourgeois, Haute-Gruyère) (CD 1 / Piste 14)

Cette poison de moustique m'a pekâ au bout du nez

Poûro bè dè nâ. L'è to rodzachú.

[Ha pojón dè muchiyón m'a pekâ ou bè dou nâ. Poûro bè dè nâ. L'è to rodzachú. / Ce(tte) poison de moustique m'a piqué au bout du nez. Pauvre bout de nez. Il est tout rougeâtre.]

Audio 3bis c (Patois fribourgeois) (CD 1 / Piste 15)

Ce soir la lune est

Kemèn on kunyú

Elle est ronde.

Les bêtes sauvages

Dzúyon dèn la dzorèta.

[*Chta né, la lëna, kemèn on kunyú, l'è rè ryònda. Lè bèthète chèrvâdze dzúyon dèn la dzorèta.* / Ce soir, la lune, comme un gâteau, elle est ronde. Les bêtes sauvages jouent dans la clairière]

Audio 3bis d (Patois de Pleigne et de Montignez, Jura) (CD 1 / Piste 16)

Lo pou a chanté trop tôt ce matin

Hier soir on s'est couché tard

Je referme les yeux

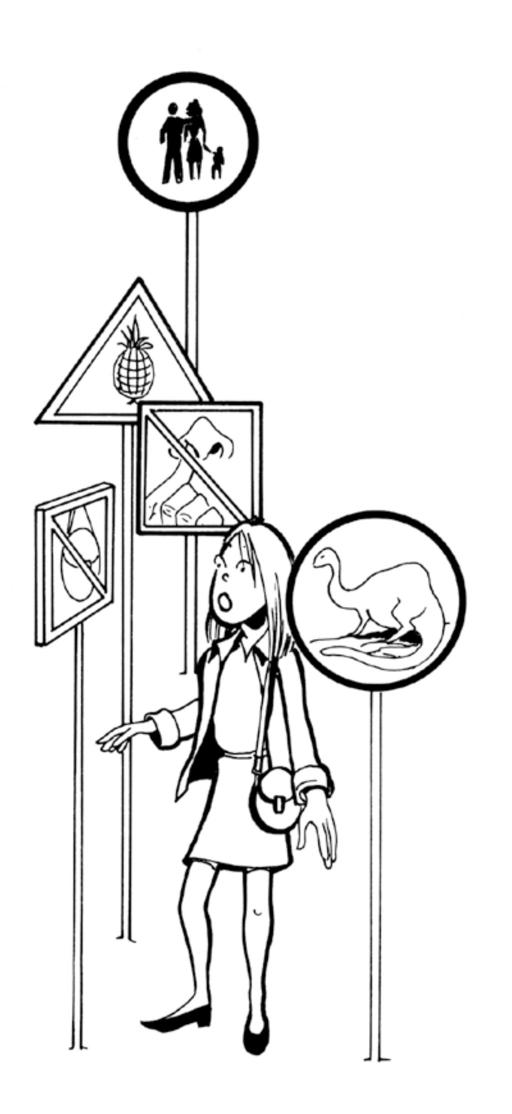
Et… à demain !

[Lo pou : le coq]

Picto, pictogrammes et ratatam

Les élèves partent à la découverte de différents pictogrammes et constatent qu'ils peuvent les comprendre quelle que soit la langue dans laquelle le message qui les accompagne est rédigé. Le pictogramme fournirait ainsi une entrée intéressante pour aborder une langue inconnue, quelle qu'elle soit…

Comme cette activité est largement fondée sur la langue écrite, elle n'est pas reprise dans cet ouvrage consacré à des dialectes et patois qu'on utilise essentiellement à l'oral.





Le tapis volant

En compagnie de deux enfants, François et Julie, qui voyagent à travers le monde en tapis volant, les élèves découvrent des camarades parlant des langues qui leur sont inconnues, mais avec lesquels on parvient tout de même à communiquer grâce à des gestes et des mimiques. Toutefois, lorsque François et Julie arrivent en Grèce, les élèves découvrent que les gestes et mimiques peuvent eux aussi varier d'une langue à l'autre – et nous induire en erreur si on n'y fait pas attention –, qu'ils ne sont finalement pas plus « naturels » que les mots…

Cette activité n'est pas reprise ici car il ne semble pas que la mimogestualité permette des comparaisons intéressantes entre le français et les dialectes gallo-romans, qui sont au centre des activités de cet ouvrage.



Vous avez dit KIKIRIKI ?

ou… coutcouloudjoû !, cacaracac !, koukouléjour !

Une découverte de la variété des langues et de l'arbitraire du signe à partir d'une histoire bizarre de canard chinois, à partir aussi de cris d'animaux dans diverses langues… Pourquoi les animaux ne chantent-ils pas de la même manière partout ?

La prise en considération des parlers locaux ou régionaux permet de renforcer cette découverte en l'ancrant dans l'environnement proche des enfants.





Rappel de l’activité source dans EOLE

(Volume I, pages 113 à 126)

L’activité EOLE confronte les élèves aux diverses formes que prennent les cris d’animaux dans différentes langues. Les élèves tentent de deviner le pourquoi de ces différences et ils sont amenés ainsi, de manière concrète et intuitive, à une première prise de conscience, encore peu formulée, du caractère arbitraire du signe et de la variété des langues puisque les formes linguistiques différentes correspondent pourtant à une même réalité extra-linguistique.

Apport des dialectes / patois

La prise en compte – en région dialectophone surtout – des onomatopées qui seraient connues des élèves permet de mieux contextualiser cette découverte et de donner un sens immédiat aux différences observées.

Pour les élèves non dialectophones, cette prise en compte permet simplement d’élargir le panorama des onomatopées qu’ils vont écouter. Elle n’apporte toutefois pas, dans ce cas, un élément décisif à la compréhension du principe de l’arbitrarité.

Les documents audios 12 à 18, qui présentent les onomatopées dans les variétés dialectales prises en considération dans cet ouvrage, peuvent ainsi permettre à l’enseignant-e :

- de faire entendre ces différentes variétés,
- de faire retrouver des formes déjà entendues, lorsque le contexte le permet (c’est-à-dire lorsque les formes dialectales sont encore, partiellement au moins, en usage),
- éventuellement, de créer un loto sonore basé sur des formes dialectales (connues ou non des élèves).

Notons toutefois que nous n’avons pas obtenu de formes propres aux dialectes dans toutes les aires ni pour tous les animaux. Il est par conséquent nécessaire de prendre appui sur les formes disponibles si l’on souhaite conduire cette activité en utilisant les dialectes.

Enfin, dans les régions où le dialecte est encore présent, un double prolongement peut être proposé aux élèves :

1. Trouver les formes *locales* (dialectales) des verbes dénommant les cris d’animaux (miauler, cancaner, etc.) et les onomatopées correspondantes.
2. Trouver d’autres onomatopées dans le parler local (avec possibilité de jeux de reconnaissance, etc.).

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Renforcer la compréhension du principe de l'arbitrarité en exploitant des formes ancrées dans l'environnement immédiat des élèves.
- Prendre connaissance des formes locales des noms de quelques animaux, des verbes qui en dénomment le cri et des onomatopées qui correspondent à ce cri.

Langues et patois utilisés

Dialectes valaisans (2), fribourgeois, jurassiens (2), valdôtain et savoyard ; picard, wallon et occitan.

Matériaux ajoutés



- Annexe documentaire : dénominations des animaux, de leur cri et onomatopées dans les différents dialectes (tableau incluant les variétés où nous avons pu les obtenir).
- Audios 12 à 18 : onomatopées des cris d'animaux dans différentes variétés dialectales.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

Globalement, l'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 113 à 126)

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Cris d'animaux*	20-30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche *Un chien aboie en portugais ? Une grenouille coasse en chinois ? Étrange…*	30 mn	Pas de changement. Mais possibilité de faire écouter, en plus, les cris d'animaux dans une ou plusieurs variétés dialectales.	Annexe : Tableau des onomatopées et des cris d'animaux dans différentes variétés dialectales. Audios 12 à 18 : onomatopées des cris d'animaux dans différentes variétés dialectales.	L'enseignant-e peut faire écouter les nouveaux documents audios à la suite de ceux qui figurent dans EOLE ou construire un nouveau document.
Synthèse *Loto sonore*	30 mn	Pas de changement.	---	Un nouveau *Loto sonore* peut être créé en mélangeant les formes utilisées dans l'activité et des formes dialectales figurant sur Audios 12 à 18.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Prolongements		Trouver les formes *locales* (dialectales) des verbes dénommant les cris d'animaux (*miauler*, *cancaner*, etc.) et les onomatopées correspondantes. Trouver d'autres onomatopées dans le parler local – Jeux.	Annexe : Tableau des onomatopées et des cris d'animaux dans différentes variétés dialectales.	

Annexe documentaire 1 : *Les onomatopées et l'arbitraire du signe* (EOLE, Vol. I, p. 123).



Annexe documentaire *EOLE et patois : Dénominations des animaux, de leur cri et onomatopées dans les différents dialectes.*

Mise en situation

Les élèves écoutent l'histoire de Monsieur Tchin et de son canard, qui les amène à s'interroger sur les différentes manières de « reproduire » les cris du canard (« Est-ce que le canard cancane différemment en français et en chinois ? »). Après un premier questionnement, ils écoutent un document audio (Audio 1) présentant des cris d'animaux et tentent de les reconnaitre (avec l'aide d'un document affiché au tableau). L'enseignant et les élèves échangent à propos de ces animaux (où ils vivent, comment, etc.). Les élèves cherchent le nom du cri des animaux qu'ils ont entendus (le chat *miaule*, etc.), répondent à des devinettes, imitent ces cris… Pas de changement.

Situation-recherche

Les élèves réécoutent les cris (Audio 1) et discutent pour savoir où ils auraient pu être enregistrés. Puis ils entendent, dans différentes langues, les onomatopées qui expriment ces cris d'animaux. Les élèves tentent de reconnaitre les animaux et, subsidiairement, les langues dans lesquelles ils sont exprimés. Ils discutent des différences et des ressemblances, pour aboutir finalement au constat que les cris sont exprimés différemment dans les différentes langues.

Les élèves sont ensuite amenés à distinguer progressivement les cris des animaux des onomatopées qui, dans les différentes langues, les expriment. S'ensuit une définition de l'onomatopée et quelques jeux pour bien faire comprendre cette notion.

Pas de changement dans le déroulement de cette phase, mais les enseignants peuvent soit faire écouter en plus les cris d'animaux dans l'une ou l'autre variété dialectale (*cf.* Audios 12 à 18), soit – ce qui demande plus de temps – créer un nouveau document audio de base incluant une ou plusieurs des variétés dialectales proposées.

Synthèse

Les élèves s'exercent encore à reconnaitre les onomatopées et les langues. Puis ils jouent à un « loto sonore » (*cf.* Audios 9, 10, 11). Enfin, l'enseignant reprend l'histoire de Monsieur Tchin et de son canard et en discute avec ses élèves – ce qui lui permet de vérifier ce que les élèves ont compris.

Pas de changement dans le déroulement (mais possibilité de créer un loto sonore incluant des variétés dialectales). À la fin, il est en outre suggéré de faire écouter les onomatopées dans diverses variétés dialectales voire uniquement dans la variété la plus proche (*cf*. Audios 12 à 18).

Prolongements

Recherche d'autres onomatopées, en français et dans les autres langues et dialectes connus de l'un ou l'autre élève.

1. Faire trouver les verbes dénommant les cris d'animaux (*miauler*, *cancaner*, etc.) et les onomatopées correspondantes, d'abord en français puis dans la variété dialectale locale.

2. Faire trouver d'autres onomatopées dans le dialecte local (avec possibilité de jeux de reconnaissance).

Script audio

Pour les documents audio 1 à 11, *cf.* EOLE, Volume I, p. 124 à 126.

Les onomatopées des cris d'animaux dans différentes variétés dialectales

Audio 12 (CD 1 / Piste 17)

Voici les différents cris d'animaux dans le patois de Chermignon :

kouâ kouâ !	*ouóf ouóf !*	*i-an !*	*kokorikó !*	*miyàou !*	*kouèn kouèn !*

Audio 13 (CD 1 / Piste 18)

Voici les différents cris d'animaux en patois fribourgeois :

ouè ouè ouè !	*ouàou ouàou !*	*i-an i-an !*	*kikirikí !*	*myàou !*	*kouèn kouèn !*

Audio 14 (CD 1 / Piste 19)

Voici les différents cris d'animaux dans le patois de la Vallée d'Aoste :

kra kra !	*bàou bàou !*	*i-òn i-òn !*	*kikirikí !*	*miàou miàou !*	(pas de cri spécifique pour le canard)

Audio 15 (CD 1 / Piste 20)

Voici les différents cris d'animaux dans le patois de Cusy en Savoie :

koua koua !	*oua-oua oua-oua !*	*i-an !*	*kokorikó !*	*myàou !*	*kan kan !*

Audio 16 (CD 1 / Piste 21)

Voici les différents cris d'animaux en occitan :

roà roà !	*oòu oòu !*	*i à i à !*	*quiquiric ! / cacaracac !*	*miarrau !*	*coà coà !*

Audio 17 (CD 1 / Piste 22)

Voici les différents cris d'animaux en picard :

coa coa !	*wouha wouha !*	*hi-han !*	*koukouléjour !*	*miaou !*	*cari cari !*

Audio 18 (CD 1 / Piste 23)

Voici les différents cris d'animaux en wallon :

cwâc !	*baw !*	*i-an !*	*coûkècoûk ! / coutcouloud-joû !*	*gnâwe !*	(pas de cri spécifique pour le canard)

Silence, nous écoutons…

Apprendre à écouter les langues, les dialectes, les patois… tout en s'amusant ! Cette activité propose des jeux d'écoute développant les capacités des élèves à percevoir des caractéristiques sonores fines des langues ou dialectes.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 127 à 146)

Cette activité EOLE porte très spécifiquement sur la perception orale : capacité de repérage d'indices dans une langue inconnue, voire dans des variétés d'une même langue (le français) et discrimination auditive. L'activité est construite autour d'un jeu bien connu, le *Qui est-ce ?*, adapté à partir de questions linguistiques. Elle conduit à découvrir le message d'une jeune fille parlant le *nepali*.

Apport des dialectes / patois

Étant donné que les dialectes sont essentiellement parlés, le développement des capacités auditives par rapport aux dialectes constitue l'un des objectifs centraux de l'ensemble des activités proposées dans cet ouvrage. Les dialectes sont par conséquent pleinement concernés par une telle activité qui porte spécifiquement sur l'oralité. Cependant, dans sa forme actuelle, l'activité est construite autour du jeu *Qui est-ce ?* qu'il parait difficile de retoucher ; il nous a également paru excessif de créer complètement une nouvelle version du jeu.

En revanche, nous proposons **deux prolongements** – qui peuvent être mis en œuvre à la suite de l'activité EOLE ou indépendamment, à un autre moment, ou même à la place de l'activité EOLE. Ces prolongements sont fondés sur les mêmes mécanismes didactiques que dans l'activité actuelle : le premier consiste pour les élèves à repérer parmi quatre enregistrements ceux qui appartiennent à un même dialecte ; le second à repérer des distinctions phonologiques fines (paires minimales) entre des mots d'un même dialecte. Les tâches proposées devraient ainsi tout à la fois intéresser et amuser les élèves et leur permettre de travailler efficacement leurs capacités auditives de repérage et de discrimination.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Développer les capacités de perception de différences fines entre des dialectes relativement proches.
- Découverte de l'univers sonore de quelques dialectes.

Langues et patois utilisés

Dialectes valaisans, fribourgeois, jurassiens, valdôtain et savoyard ; occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés

- Audios 10 à 14 : Diverses séries de documents sonores à apparier.
- Audios 15 à 32 : Brefs discours dans les différents dialectes.
- 

Document 3 : Modèle pour une fiche de notation des réponses et corrigé.
- Audio 33 : Exercice de discrimination auditive.



- Document 4 : Modèle pour la notation des réponses et le corrigé pour le second prolongement.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité n'est pas modifiée et suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 127 à 146), mais deux prolongements portant spécifiquement sur les dialectes sont proposés.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Qui est-ce ?*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *Écoute bien !*	20 mn	Pas de changement.	---	Le 1er prolongement proposé suit le même schéma que l'activité de cette Situation-recherche.
Situation-recherche 2 *À l'écoute des accents !*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 3 *Tends l'oreille pour déceler de petites différences !*	30 mn	Pas de changement.	---	Le 2e prolongement proposé suit le même schéma que l'activité de cette Situation-recherche.
Synthèse *Le personnage inconnu*	20 mn	Pas de changement.	---	Ne pas oublier, le cas échéant, de prendre en compte les dialectes lors de la photo sonore de la classe.
Prolongement 1 *Parlent-ils le même dialecte ?*	20 mn	Ce 1er prolongement suit le même schéma que la Situation-recherche 1 de l'activité EOLE.	- Audios 10 à 14. - Audios 15 à 32. - Document 3.	
Prolongement 2 *Retrouve le bon mot*	30 mn	Ce 2e prolongement suit le même schéma que la Situation-recherche 3 de l'activité EOLE.	- Audio 33. - Document 4.	

Annexe documentaire 1 : *L'accent, ou « dites-le avè l'assent »* (EOLE, Vol. I, p. 141).

Aucun changement ni ajout dans les 4 premières phases de l'activité (*Mise en situation, Situation-recherche 1, Situation-recherche 2, Situation-recherche 3*).

Synthèse *Le personnage inconnu*

Le déroulement de cette phase de synthèse n'est pas modifié mais il importe de ne pas oublier, si certains élèves parlent des variétés dialectales du français, mais également d'autres langues (par exemple une variété dialectale de l'italien), de prendre en compte les dialectes lors de la photo sonore de la classe.

Prolongements

1. Parlent-ils le même dialecte ?

Cette activité suit exactement le même principe que celles proposées dans les Situations-recherches 1 et 2. L'enseignant pourra donc s'appuyer sur celles-ci s'il a d'abord fait l'activité EOLE ; s'il ne fait que l'activité avec les dialectes, il pourra néanmoins reprendre les exemples proposés dans les activités EOLE pour faire comprendre la tâche aux élèves.

Cette tâche est un jeu : il s'agit simplement pour les élèves d'écouter 4 enregistrements de personnes parlant dans leur dialecte et de trouver les deux personnes qui parlent **le même dialecte**. Le jeu peut être répété plusieurs fois en variant les enregistrements. Nous proposons 5 combinaisons déjà prêtes (*cf*. audios 10 à 14), mais l'enseignant peut en composer de nouvelles en utilisant les enregistrements dans les différents dialectes que nous proposons dans les audios supplémentaires 15 à 32 figurant sur le site.

2. Retrouve le bon mot

Ici encore, l'activité suit exactement le même principe que celle proposée dans la Situation-recherche 3. L'enseignant pourra donc s'appuyer sur elle s'il a d'abord fait l'activité EOLE ; s'il ne fait que l'activité avec les dialectes, il pourra néanmoins reprendre les exemples proposés dans l'activité EOLE pour faire comprendre la tâche aux élèves.

L'exercice se déroule ainsi : après avoir entendu un premier mot, les élèves en entendent deux nouveaux dont l'un, qu'ils doivent repérer, est le même que le premier qu'ils avaient entendu.

Nous proposons ici 5 pistes d'enregistrements formant en tout une série de 12 triades (*cf*. Audio 29 à 33).

NB1 : sur la base des audios qu'il aura choisis ou construits lui-même, l'enseignant est invité à préparer un document sur lequel les élèves pourront noter leurs réponses et qui permettra d'effectuer un corrigé collectif d'une part, de conserver une trace de l'activité d'autre part. Nous proposons un modèle sur les Documents 3 et 4.

NB2 : Les enregistrements de cette activité peuvent être laissés à disposition des élèves après la première passation, dans un « coin écoute », afin qu'ils puissent réécouter les dialectes et refaire les jeux-exercices proposés.

Script audio

Pour les documents audio 1 à 9, *cf*. EOLE, Volume I, p. 142 à 146.

Audio 10 (CD 1 / Piste 24)

Écoutez bien : vous allez entendre une personne qui se présente. Elle parle un dialecte.

Enregistrement A

Bonjorn, m'apeli Clara. Demòri a Tolosa. Soi a l'escòla primaria. Parli frances mas tanben occitan. Aimi plan jogar.

[Pour les traductions, voir Audio 15 à 28]

À présent, vous allez entendre 3 autres personnes se présenter, qui parlent elles aussi des dialectes. L'une d'entre elles parle le même dialecte que la première personne que vous aviez entendue. Est-ce la première ? La seconde ? Ou la troisième ? Notez votre réponse dans la bonne case.

Enregistrement B

Bondjoû. On m' lome Pôl. Dji d'meure à Nameur. Dji boute dins on-ospitau. Dji cause li francès, mins èto li walon. Dji so bin binauje d'awè causé avou vos.

Enregistrement C

L'é aprê le patê a la méjòn è ou tsàle aví lè-j-armayí. A l'èkoûla le patê íre pâ èntèrdí, èn rèkrèachyòn no dèvejâvan achebèn le patê èntre bouébo. I dèvejo le franché pèche ke chu ju a l'èkoûla èn franché. Ché pâ d'ôtre lènvoue ke le patê. Òra chu retrètâ, i mêno na galéja ya i pui drë. Bon, on-n a onkò kòtye rèbrîthe, kemèn to le mòndo…

Enregistrement Abis

Bonjorn, m'apeli Pèire. Demòri a Tolosa tanben. Soi a l'universitat. Parli frances mas tanben occitan. Aimi plan la montanha coma lo campèstre.

Audio 11 (CD 1 / Piste 25)

Écoutez bien : vous allez entendre une personne qui se présente. Elle parle un dialecte :

Enregistrement A

Bonzòr, y'é nón Monéka. Chi nèchouàye a Tsèrmenyón. Îho a Móntàn-na. Ché maryâye è é dó-j-ènfàn. Travàlyo i-j-ééhro, fééjo le mén-nâzo, è prèpâro lè choûye. Prèzo lo fransè è arrí lo patoué.

À présent, vous allez entendre 3 autres personnes se présenter, qui parlent elles aussi des dialectes. L'une d'entre elles parle le même dialecte que la première personne que vous aviez entendue. Est-ce la première ? La seconde ? Ou la troisième ? Notez votre réponse dans la bonne case.

Enregistrement B

Bóndzòr, mé krî-o Chiara, deu ìtto a Verrayes, deu travàlyo ïn Chouísse, deu prèdzo patoué, deu prèdzo ko lo fransé e ko l'italyèn.

Enregistrement Abis

Bonzòr, y'é nón Andrí. Îho èn-n Oulón. Ché nèchóp a Chîrro, ché maryâ, i trë-j-ènfàn è kàtro peték-j-ènfàn. Travàlyo i vënye, prèzo lo fransè è arrí lo patoué.

Enregistrement C

Bojour mes geins, ch'est mi Tchot Mile, ch'est come o qu'chés copains i m'apèlte, ou alors tchèque foès ch'est Mimile, cha dépeind ; èj resse à Djignemicourt, ch'est un tchot village à coté d'Anmiens, d'où qu'i y o coère tchèques fermes, mais mi j'ène sus point cinsier : èj sus ch'garde èd min village, ch'est mi qu'èj porte chés lettes dé ch'maire à chés habitants, pi ch'est mi étou qu'èj djeule quante chés nasus i font toute pour ème foaire grémir...

Audio 12 (CD 1 / Piste 26)

Écoutez bien : vous allez entendre une personne qui se présente. Elle parle un dialecte :

Enregistrement A

Bondzò ! Y'é a non Fransísse. Yo sòbro èn Brezòn. Yo trâlo pâ mèïn, yo sé an retrête. Je parle français mais aussi patois. Kan ye trâyòò, y'îro foùratài.

À présent, vous allez entendre 3 autres personnes se présenter, qui parlent elles aussi des dialectes. L'une d'entre elles parle le même dialecte que la première personne que vous aviez entendue. Est-ce la première ? La seconde ? Ou la troisième ? Notez votre réponse dans la bonne case.

Enregistrement Abis

Bondzò, y'é a non Rojé. Y'àito èn Sarrayë, y'é dabò ouetànt' an. Yo mè promöno tchuë i dzo on-n eùura u dâvoue.

Enregistrement B

Bondhò. M'apàlo Jérâ. D' résto dyèn on ptyou velâdho d' Savoué k' s'apàle Kozí. Travàyo... bê travàyo pâ mé. Yòre d' sê rtrêtâ. Pârlo l' fransé mé to parí pârlo lo savouayâ ; on dîve l' patoué dyèn l' tèn. Lo d'okúpe ma rtréta à fére ô myo mon kortí, m'okúpe d' mé-z-avëlye. Apré l'ivé d' fé o mi on téâtre aoué d'âtre Savouayâ.

Enregistrement C

Bonjorn, m'apeli Pèire. Demòri a Tolosa tanben. Soi a l'universitat. Parli frances mas tanben occitan. Aimi plan la montanha coma lo campèstre.

Audio 13 (CD 1 / Piste 27)

Écoutez bien : vous allez entendre une personne qui se présente. Elle parle un dialecte :

Enregistrement A

Bondjoû. On m' lome Djôr. Dji d'meûre à Landène. Di m' mèstî, dj'èsteu tècnicyin po lès moteûrs d'aviyons. Mins asteûre, vola saquants-anéyes qui dj'a dispindu l'gayole. Dji cause li francès mins èto l' walon. Dji m' rafîye di causer avou vos onk dès djoûs.

À présent, vous allez entendre 3 autres personnes se présenter, qui parlent elles aussi des dialectes. L'une d'entre elles parle le même dialecte que la première personne que vous aviez entendue. Est-ce la première ? La seconde ? Ou la troisième ? Notez votre réponse dans la bonne case.

Enregistrement B

Boùndzòo, meu krîyo Fédérika, résto a Rèizàn, trâlyo eún Val d'Oûta é eún Chouísse, a Neuchatèl, prédjo lo patoué, l'italyén é lo fransé é lâmo byén tralyì a Neuchatèl lâmo byén réstì peu sta dzénta veúlla.

Enregistrement Abis

Bondjoû. On m' lome Pôl. Dji d'meure à Nameur. Dji boute dins on-ospitau. Dji cause li francès, mins èto li walon. Dji so bin binauje d'awè causé avou vos.

Enregistrement C

Bojour mes geins, ch'est mi Tchot Mile, ch'est come o qu'chés copains i m'apèlte, ou alors tchèque foès ch'est Mimile, cha dépeind ; èj resse à Djignemicourt, ch'est un tchot village à coté d'Anmiens, d'où qu'i y o coère tchèques fermes, mais mi j'ène sus point cinsier : èj sus ch'garde èd min village, ch'est mi qu'èj porte chés lettes dé ch'maire à chés habitants, pi ch'est mi étou qu'èj djeule quante chés nasus i font toute pour ème foaire grémir...

Audio 14 (CD 1 / Piste 28)

Écoutez bien : vous allez entendre une personne qui se présente. Elle parle un dialecte :

Enregistrement A

Bondjo, I m'appeûle Marie-Jeanne, i dmore a Cernier, i seû baîchatte de mes parents qu'habitïnt eul Jura ai Pieigne voilà. I traivaille d'avo des dgens qu'int fâte de moi dains yote mâjon. I djâse eul français mais aichbïn l patois.

À présent, vous allez entendre 3 autres personnes se présenter, qui parlent elles aussi des dialectes. L'une d'entre elles parle le même dialecte que la première personne que vous aviez entendue. Est-ce la première ? La seconde ? Ou la troisième ? Notez votre réponse dans la bonne case.

Enregistrement B

Bondjoû. On m' lome Pôl. Dji d'meure à Nameur. Dji boute dins on-ospitau. Dji cause li francès, mins èto li walon. Dji so bin binauje d'awè causé avou vos.

Enregistrement Abis

Bondjoué les afaints, i m'aippeûle Jean-Marie. I dmoère en lai Tchâ d'fonds mais tiaint qu'i éto djûene i demouéro ai Montniez en Aidjoûe. I traivaille dans ènne écôle. I djâse le fraînçais mais i a aichi aippris l patois d'aivo mon grand-pére tiaint qu i éto djûene voilà.

Enregistrement C

L'é aprê le patê a la méjòn è ou tsàle aví lè-j-armayí. A l'èkoûla le patê íre pâ èntèrdí, èn rèkrèachyòn no dèvejâvan achebèn le patê èntre bouébo. I dèvejo le franché pèche ke chu ju a l'èkoûla èn franché. Ché pâ d'ôtre lènvoue ke le patê. Òra chu retrètâ, i mêno na galéja ya i pui drë. Bon, on-n a onkò kòtye rèbrîthe, kemèn to le mòndo…

Audio 15 (fichier audio I_8_Audio_15)

e-doc Voici une personne de Chermignon, en Valais, qui se présente :

Bonzòr, y'é nón Monéka. Chi nèchouàye a Tsèrmenyón. Îho a Móntàn-na. Ché maryâye è é dó-j-ènfàn. Travàlyo i-j-ééhro, fééjo le mén-nâzo, è prèpâro lè choûye. Prèzo lo fransè è arrí lo patoué.

[Bonjour, je m'appelle Monique. Je suis née à Chermignon. J'habite à Montana. Je suis mariée et j'ai deux enfants. Je travaille à la maison, je fais le ménage et prépare les repas. Je parle le français et aussi le patois.]

Audio 16 (fichier audio I_8_Audio_16)

Et voici une autre personne de Chermignon :

Bonzòr, y'é nón Andrí. Îho èn-n Oulón. Ché nèchóp a Chîrro, ché maryâ, i trë-j-ènfàn è kàtro peték-j-ènfàn. Travàlyo i vënye, prèzo lo fransè è arrí lo patoué.

[Bonjour, je m'appelle André. J'habite à Ollon. Je suis né à Sierre, je suis marié, j'ai trois enfants et quatre petits-enfants. Je travaille aux vignes, je parle le français et aussi le patois.]

Audio 17 (fichier audio I_8_Audio_17)

Voici une personne de Bagnes, en Valais, qui se présente :

Bondzò ! Y'é a non Fransísse. Yo sòbro èn Brezòn. Yo trâlo pâ mèïn, sé an retrête. Je parle français mais aussi patois. Kan ye trâyòò, y'îro foùratài.

[Bonjour, je m'appelle Francis. J'habite à Bruson. Je ne travaille plus, je suis à la retraite. Je parle français mais aussi patois. Quand je travaillais, j'étais garde forestier.]

Audio 18 (fichier audio I_8_Audio_18)

Et une autre personne de Bagnes :

Bondzò, y'é a non Rojé. Y'àito èn Sarrayë, y'é dabò ouetànt' an. Yo mè promöno tchuë i dzo on-n eùura u dâvoue.

[Bonjour, je m'appelle Roger. J'habite à Sarreyer, j'ai bientôt huitante ans. Je me promène tous les jours une heure ou deux.]

Audio 19 (fichier audio I_8_Audio_19)



Voici une personne de Pleigne, dans le Jura, qui se présente :

Bondjo, I m'appeûle Marie-Jeanne, i dmore a Cernier, i seû baîchatte de mes parents qu'habitïnt eul Jura ai Pieigne voilà. I traivaille d'avo des dgens qu'int fâte de moi dains yote mâjon. I djâse eul français mais aichbïn l patois.

[Bonjour, Je m'appelle Marie-Jeanne, j'habite à Cernier, je suis la fille de mes parents qui habitaient le Jura, à Pleigne. Voilà. Je travaille avec des gens qui ont besoin de moi dans leur ménage. Je parle le français mais aussi le patois.]

Audio 20 (fichier audio I_8_Audio_20)



Voici une personne de Montignez, dans le Jura, qui se présente :

Bondjoué les afaints, i m'aippeûle Jean-Marie. I dmoère en lai Tchâ d'fonds mais tiaint qu'i éto djûene i demouéro ai Montniez en Aidjoûe. I traivaille dans ènne écôle. I djâse le fraînçais mais i a aichi aippris l patois d'aivo mon grand-pére tiaint qu i éto djûene. Voilà.

[Bonjour les enfants, je m'appelle Jean-Marie. J'habite à la Chaux-de-Fonds mais quand j'étais jeune j'habitais à Montignez, en Ajoie. Je travaille dans une école. Je parle le français mais j'ai aussi appris le patois avec mon grand-père quand j'étais jeune. Voilà.]

Audio 21 (fichier audio I_8_Audio_21)



Voici une personne de la Haute-Gruyère, dans le canton de Fribourg, qui se présente :

Bondzouà Madàma, bondzouà Moncheú. Chu a non Dzojè. I chàabro a Marlí. Chu rétrêtâ de la jandarmerî. L'é aprê le patê a la méjòn è ou tsàle aví lè-j-armayí. A l'èkoûla le patê íre pâ èntèrdí,

èn rèkrèachyòn no dèvejâvan achebèn le patê èntre bouébo. I dèvejo le franché pèche ke chu ju a l'èkoûla èn franché. Ché pâ d'ôtre lènvoue ke le patê. Òra chu retrètâ, i mêno na galéja ya i pui drë. Bon, on-n a onkò kòtye rèbrîthe, kemèn to le mòndo…

[Bonjour Madame, bonjour Monsieur. Je suis à nom (je m'appelle) Joseph. J'habite à Marly. Je suis retraité de la gendarmerie. J'ai appris le patois à la maison et à l'alpage avec les bergers. À l'école le patois n'était pas interdit, en récréation nous parlions aussi le patois entre enfants. Je parle le français parce que je suis allé à l'école en français. Je ne sais pas d'autres langues que le patois. Maintenant je suis retraité, je mène une vie agréable je puis dire. Bon, on a bien quelques ennuis, comme tout le monde...]

Audio 22 (fichier audio I_8_Audio_22)

e-doc Voici une personne de la Vallée d'Aoste, en Italie, qui se présente :

Boùndzòo, meu krîyo Fédérika, résto a Rèizàn, trâlyo eún Val d'Oûta é eún Chouísse, a Neuchatèl, prédjo lo patoué, l'italyén é lo fransé é lâmo byén tralyì a Neuchatèl lâmo byénréstì peu sta dzénta veúlla.

[Bonjour, je m'appelle Fédérica, j'habite à Roisan, je travaille en Vallée d'Aoste et en Suisse, à Neuchâtel, je parle le patois, l'italien et le français ; et j'aime bien travailler à Neuchâtel, j'aime bien habiter dans cette belle ville.]

Audio 23 (fichier audio I_8_Audio_23)

e-doc Et voici une autre personne de la Vallée d'Aoste :

Bóndzòr, mé krî-o Chiara, deu ìtto a Verrayes, deu travàlyo ïn Chouísse, deu prèdzo patoué, deu prèdzo ko lo fransé e ko l'italyèn.

[Bonjour, je m'appelle Chiara, j'habite à Verrayes, je travaille en Suisse, je parle patois, je parle aussi le français et aussi l'italien.]

Audio 24 (fichier audio I_8_Audio_24)

e-doc Voici une personne de la Savoie, en France, qui se présente :

Bondhò. M'apàlo Jérâ. D' résto dyèn on ptyou velâdho d' Savoué k' s'apàle Kozí. Travàyo... bê travàyo pâ mé. Yòre d' sê rtrêtâ. Pârlo l' fransé mé to parí pârlo lo savouayâ ; on dîve l' patoué dyèn l' tèn. Lo d'okúpe ma rtréta à fére ô myo mon kortí, m'okúpe d' mé-z-avëlye. Apré l'ivé d' fé o mi on téâtre aoué d'âtre Savouayâ.

[Bonjour. Je m'appelle Gérard. J'habite dans un petit village de Savoie qui s'appelle Cusy. Je travaille... ben je ne travaille plus. Je suis retraité. Je parle le français mais aussi le savoyard ; on disait le patois dans le temps. J'occupe ma retraite à jardiner, à m'occuper de mes abeilles. En hiver, je fais du théâtre avec d'autres Savoyards.]

Audio 25 (fichier audio I_8_Audio_25)

e-doc Voici une personne de Toulouse, en France, qui se présente :

Bonjorn, m'apeli Clara. Demòri a Tolosa. Soi a l'escòla primaria. Parli frances mas tanben occitan. Aimi plan jogar.

[Bonjour, je m'appelle Clara. J'habite à Toulouse. Je suis à l'école primaire. Je parle français mais aussi occitan. J'aime jouer.]

Audio 26 (fichier audio I_8_Audio_26)

Et voici une autre personne de Toulouse qui se présente :

Bonjorn, m'apeli Pèire. Demòri a Tolosa tanben. Soi a l'universitat. Parli frances mas tanben occitan. Aimi plan la montanha coma lo campèstre.

[Bonjour, je m'appelle Pierre. J'habite également à Toulouse. Je suis à l'Université. Je parle français mais aussi occitan. J'aime la montagne et la campagne.]

Audio 27 (fichier audio I_8_Audio_27)

Voici une personne habitant le Nord de la France et parlant le picard, qui se présente :

Bojour mes geins, ch'est mi Tchot Mile, ch'est come o qu'chés copains i m'apèlte, ou alors tchèque foès ch'est Mimile, cha dépeind ; èj resse à Djignemicourt, ch'est un tchot village à coté d'Anmiens, d'où qu'i y o coère tchèques fermes, mais mi j'ène sus point cinsier : èj sus ch'garde èd min village, ch'est mi qu'èj porte chés lettes dé ch'maire à chés habitants, pi ch'est mi étou qu'èj djeule quante chés nasus i font toute pour ème foaire grémir...

[Bonjour mes amis, c'est moi Petit Mile, c'est comme ça que les copains m'appellent, ou alors parfois c'est Mimile, ça dépend : j'habite à Guignemicourt, c'est un petit village à côté d'Amiens, où il y a encore quelques fermes, mais je ne suis pas fermier : je suis le garde du village, c'est moi qui porte les lettres du maire aux habitants, et c'est moi aussi qui crie quand les enfants font tout pour me faire rouspéter...]

Audio 28 (fichier audio I_8_Audio_28)



Voici une personne de la région de Namur, en Belgique, parlant le wallon, qui se présente :

Bondjoû. On m' lome Pôl. Dji d'meure à Nameur. Dji boute dins on-ospitau. Dji cause li francès, mins èto li walon. Dji so bin binauje d'awè causé avou vos.

[Bonjour. Je m'appelle Pol. J'habite à Namur. Je travaille dans un hôpital. Je parle le français, mais aussi le wallon. Je suis heureux d'avoir parlé avec vous.]

Et une autre personne de la même région, parlant elle aussi le wallon :

Bondjoû. On m' lome Djôr. Dji d'meûre à Landène. Di m' mèstî, dj'èsteu tècnicyin po lès moteûrs d'aviyons. Mins asteûre, vola saquants-anéyes qui dj'a dispindu l' gayole. Dji cause li francès mins èto l' walon. Dji m' rafîye di causer avou vos onk dès djoûs.

[Bonjour. Je m'appelle Georges. J'habite à Landenne. J'étais technicien pour les moteurs d'avions. Mais maintenant, voilà quelques années que je suis retraité (dispinde li gayole = dépendre la cage à oiseau = partir à la retraite). Je parle le français mais aussi le wallon. Je me réjouis de parler avec vous prochainement.] (Georges a 80 ans et habite Landenne, à 15 km au nord-est de Namur)

Audio 29 (CD 1 / Piste 29)

Vous allez entendre un mot dit dans un dialecte. Il faut bien l'écouter et le retenir. Ensuite, vous allez entendre deux nouveaux mots, mais dont l'un est pareil à celui de départ ! Vous devez trouver lequel c'est et noter votre réponse dans la case a si c'est le premier mot qui est pareil, ou dans la case b si c'est le second mot qui est pareil.

1 Voici donc une première série. Ce sont des mots du patois de Chermignon, en Valais.

Le mot de départ : *louà*

Et les deux autres mots :

louè [loi] – *louà* [lieu]

Si c'est le premier mot qui ressemble au mot de départ, mettez une croix dans la case a, si c'est le second, mettez la croix dans la case b.

2 Voici une deuxième série, toujours dans le patois de Chermignon :

Le mot de départ : *atèndre*

Et les deux autres mots :

atèndre [attendre] – *aténdre* [atteindre]

Est-ce le premier ou le second ?

3 Une dernière série avec des mots du patois de Chermignon :

Le mot de départ : *òjâ*

Et les deux autres mots :

ójâ [user] – *òjâ* [oser]

a ou b ?

4 Montignez **(CD 1 / Piste 30)**

Le mot de départ : *bèyie*

Et les deux autres mots :

bèyie [donner] – *beûyie* [regarder attentivement, épier]

Est-ce le premier ou le second ?

5 Montignez

Le mot de départ : *çaçhaie*

Et les deux autres mots :

çhaçhaie [tomber] – *çaçhaie* [sarcler]

a ou b ?

6 Patois de Cusy, en Savoie **(CD 1 / Piste 31)**

Le mot de départ : *ràizèn*

Et les deux autres mots :

ràizòn [raison] – *ràizèn* [raisin]

Est-ce le premier ou le second ?

7 Patois de Cusy, en Savoie

Le mot de départ : *barôte*

Et les deux autres mots :

barotâ [transporter dans une brouette] – *barôta* [brouette]

a ou b ?

8 Patois de Cusy, en Savoie

Le mot de départ : *abàda*

Et les deux autres mots :

abadâ [soulever] – *abàda* [en liberté]

Est-ce le premier ou le second ?

9 Patois de la Vallée d'Aoste, en Italie **(CD 1 / Piste 32)**

Le mot de départ : *pan*

Et les deux autres mots :

pan [pain] – *san* [sain]

a ou b ?

10 Occitan **(CD 1 / Piste 33)**

Le mot de départ : *viure*

Et les deux autres mots :

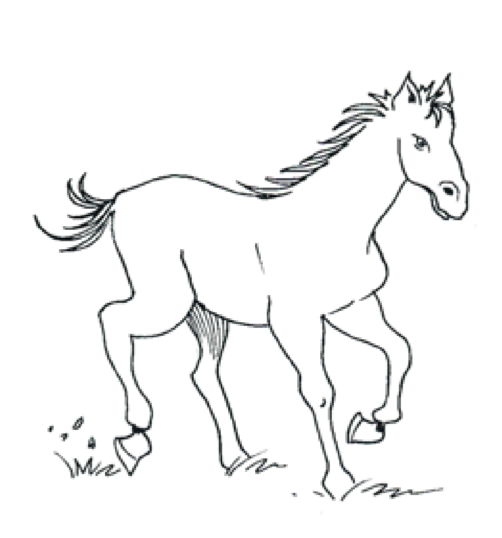
viure [vivre] – *beure* [boire]

a ou b ?

Le petit cheval au carnaval des langues

ou…Le p'tét tchvâ, O kavalèïn, Le pití tsavô, Ech tcho kvo

Les comptines proposées dans différentes variétés permettent d'entrer de manière vivante et ludique dans la diversité interne des dialectes gallo-romans. Les élèves écoutent et tentent de comprendre le sens de la comptine, repèrent quelques mots dont ils connaissent ou peuvent deviner le sens, l'apprennent et la jouent dans la classe.





Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 147 à 160)

L'activité EOLE, basée sur une comptine, permet aux élèves de découvrir différentes langues et différents systèmes d'écriture. Ils prennent conscience que la signification de la comptine est (pour ainsi dire) la même dans les différentes langues mais que, même entre des langues relativement proches, les réalisations graphiques et orales peuvent différer très fortement.

Apport des dialectes / patois

De manière plus générale, les comptines offrent une entrée très concrète dans une langue, quelle qu'elle soit. De plus, dans les régions où un dialecte est encore en usage, au moins partiellement, il est intéressant pour les élèves de découvrir une telle comptine dans un dialecte proche du leur. Ils peuvent essayer de la comprendre, l'apprendre, la mimer, etc. Ainsi, les diverses versions de la comptine qui figurent dans cette activité peuvent être utilisées d'au moins trois manières différentes, dans trois buts différents :

1. Une version dialectale peut être ajoutée aux versions (en français / chinois / anglais / malayalam / arabe et grec) utilisées dans la Situation-recherche 2 ; elle est alors utilisée comme les autres versions, en particulier dans l'étape 3, où il s'agit d'apparier les titres aux textes affichés au tableau.

   NB : cette cette manière d'utiliser les variétés dialectales peut également être mise en œuvre dans les régions où il n'y a plus de dialecte.

2. Une version dialectale peut être utilisée pour elle-même, en tant que prolongement, afin de faire des observations sur la graphie d'une part, sur la forme sonore d'autre part (mots qu'on reconnait, mots qui se répètent, etc.). L'enseignant-e peut s'inspirer alors de la manière dont le chinois est traité dans la Situation-recherche 1 (voir ci-après sous le paragraphe consacré à la Situation-recherche 1).

3. Une version dialectale – vraisemblablement celle qui est la plus proche du lieu d'enseignement, mais il n'est en aucune façon exclu d'en apprendre une, plus éloignée – peut être apprise, simplement, en tant que comptine.

Un prolongement intéressant peut également être réalisé dans les régions où une variété langagière encore (partiellement) utilisée connait des usages écrits : il s'agit de proposer aux élèves de repérer, dans le quartier ou le village, d'éventuelles traces graphiques de cette variété : enseignes, affiches, etc. Cependant, il n'est pas nécessairement pertinent d'insister sur les aspects graphiques de l'activité source si la variété locale n'est que rarement écrite. La prise en compte des dialectes n'apporte en effet pas vraiment d'éléments nouveaux pour ce qui concerne la découverte d'autres systèmes d'écriture.

Pour cette activité, nous proposons donc, d'une part, des Documents avec la comptine dans différents dialectes et, d'autre part, un Document qui reprend les titres dans les différentes variétés et que l'enseignant-e peut exploiter pour différents usages. Enfin, nous avons également inclus les versions sonores de chacune de ces variétés (mais voir à ce propos l'activité *La sagesse patoise*, (p. 225).

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Exercer l'écoute d'une comptine en dialecte et la mémoriser.
- Familiariser les élèves avec l'une des variétés dialectales en écoutant la comptine, en essayant de la comprendre, en l'apprenant et en la jouant.
- Dans les régions où un dialecte est encore en usage, première approche du système graphique utilisé pour le dialecte (*cf.* Activité *La sagesse patoise* et Annexe documentaire sur l'écriture des dialectes).

Langues et dialectes utilisés

Dialectes valaisans, fribourgeois, jurassiens, valdotain, savoyard.

Picard, wallon et occitan.

Matériaux ajoutés



- Documents présentant la comptine dans les différentes variétés (Documents 7 à 16).



- Document présentant le titre de la comptine dans les différentes variétés (Document 17).
- Versions sonores de la comptine dans les différentes dialectes (Audios 8 à 17).

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

Globalement, l'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 147 à 160)

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *La comptine du petit cheval*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *Le petit cheval en chinois*	30 mn	Pas de changement.	---	Possibilité – dans un second temps (prolongement) – d'utiliser l'une des versions dialectales de la comptine et de suivre le déroulement proposé pour cette Situation-recherche.
Situation-recherche 2 *Le petit cheval trotte aussi en anglais, arabe, grec et malayalam*	30 mn	Ajouter une (ou plusieurs) version(s) dialectale(s) de la comptine aux autres documents utilisés. Même déroulement.	Documents 7 à 17. Audios 8 à 17.	L'enseignant-e doit adapter légèrement le matériel afin d'intégrer la ou les nouvelle(s) variété(s) dialectale(s) dans l'activité.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Synthèse *Le jeu des ressemblances*	30 mn	Même déroulement.	Idem Situation-recherche 2.	Si une version dialectale a été ajoutée lors de la phase précédente, celle-ci est également utilisée dans la phase de synthèse.

Annexe documentaire 1 : *Bilinguisme et personnes bilingues* (EOLE, Volume I, p. 157)

Annexe documentaire *EOLE et patois : Informations sur la lecture (graphie) et la prononciation* (p. 251)

Mise en situation

Pas de changement.

Situation-recherche 1

Pas d'ajout pour cette phase de l'activité.

Mais le premier *Prolongement* ci-après est fondé sur le fonctionnement de cette phase.

Situation-recherche 2

Une version dialectale peut être ajoutée aux versions actuellement proposées. Le déroulement reste le même, mais l'enseignant-e doit légèrement adapter les documents afin d'y intégrer la version supplémentaire.

Pour cela, il se sert des huit affiches (Documents 7 à 16) et du Document contenant les titres de la comptine dans les différentes variétés (Document 17) ainsi que des versions enregistrées (Audio 8 à 17) qui sont ajoutés aux matériaux déjà proposés aux élèves.

Récapitulation-synthèse

Si une version dialectale a été ajoutée lors de la Situation-recherche 2, celle-ci est également utilisée dans cette phase de synthèse, lorsqu'il s'agit d'apparier une étiquette-titre avec la version sonore qui lui correspond.

Prolongements

1. Écoute, observation et apprentissage d'une des comptines (là où cela fait sens, choisir la variété la plus proche du lieu d'enseignement). *Cf.* documents 7 à 17 et Audios 8 à 17). Possibilité de s'appuyer sur la manière dont le chinois est traité dans la Situation-recherche 1.

   Le déroulement pourrait alors être le suivant : écoute de la comptine dans la variété dialectale concernée – essai de reconnaissance de l'idiome utilisé – repérage des passages qui sont répétés – appariement des fragments écrits et reconstitution de la version écrite de la comptine – comparaison de cette version écrite avec la version en français de la comptine (l'analyse peut être plus ou moins approfondie selon l'âge et l'intérêt des élèves et selon l'existence ou non d'une tradition écrite du dialecte) – apprentissage de la comptine en dialecte – jeux avec la comptine...

2. Dans les régions où un dialecte qui connait des usages écrits est encore (partiellement) en usage : repérer, dans le quartier ou le village, des traces graphiques du dialecte : enseignes, affiches, etc.

Script audio

Pour les documents audio 1 à 7, *cf.* EOLE, Volume I, p. 158 à 160.

Audio 8. Version de la comptine dans le patois de Pleigne, dans le Jura. (CD 1 / Piste 34)

Le p'tét tchvâ *I ai ïn p'tét tchevâ, On l'apeule Carimautra / A pas ! A pas ! A pas !*
A trot ! A trot ! A trot ! / A galop ! A galop ! A galop ! / Tiou ! ç'ât bé !

Audio 9. Version de la comptine dans le patois de Montignez, dans le Jura. (CD 1 / Piste 35)

Le p'tét tchvâ *I ai ïn p'tét tchvâ, Qu' s'aipeule Carimentran / Â pé ! Â pé ! Â pé !*
Â trot ! Â trot ! Â trot ! / Â gailop ! Â gailop ! Â gailop / You ! Ç' ât bé !

Audio 10. Version de la comptine dans la patois de Chermignon, en Valais. (CD 1 / Piste 36)

Lo peték tsèvâ *Y'é ón peték tsèvâ Kyé y'a nón Karnavàl / Ou pâ ! Ou pâ ! Ou pâ !*
Ou trò ! Ou trò ! Ou trò ! / Ou galò ! Ou galò ! Ou galò ! / Tyou ! Y'è bò !

Audio 11. Version de la comptine dans la patois de Bagnes, en Valais. (CD 1 / Piste 37)

O kavalèïn *Y'é on kavalèïn K'a a non Kamèntràn / U pâ ! U pâ ! U pâ !*
U tro ! U tro ! U tro ! / U galò ! U galò ! U galò ! / Tá ! È byô !

Audio 12. Version de la comptine en patois fribourgeois. (CD 1 / Piste 38)

Le pití tsavô *L'é on pití tsavô L'è a non Kamèntrà / Ou pâ ! Ou pâ ! Ou pâ !*
Ou tro ! Ou tro ! Ou tro ! / Ou galò ! Ou galò ! Ou galò ! / Adòn ! Chèn l'è bi !

Audio 13. Version de la comptine dans la patois de Roisan dans la Vallée d'Aoste. (CD 1 / Piste 39)

Lo pényo kavàlle *N'i eún pényo kavàlle, kye se krîye Karnavàlle / I pàa ! I pàa ! I pàa !*
I tròtte ! I tròtte ! I tròtte ! / I galòppe ! I galòppe ! I galòppe ! / Tyou ! L'é dzén !

Audio 14. Version de la comptine dans le patois de Cusy en Savoie. (CD 1 / Piste 40)

Le ptyou thvô *D'é on ptyou thvô Ke s'apàle Karmêtràn ! / U pâ ! U pâ ! U pâ !*
U tro ! U tro ! U tro ! / U galò ! U galò ! U galò ! / Tyou ! É brâvo !

Audio 15. Version de la comptine en occitan. (CD 1 / Piste 41)

Lo cavalòt *Ai un cavalòt, Que s'apela Carnaval / Al pas ! Al pas ! Al pas !*
Al tròt ! Al tròt ! Al tròt ! / Al galòp ! Al galòp ! Al galòp ! / Ariu, es polit !

Audio 16. Version de la comptine en picard. (CD 1 / Piste 42)

Ech tcho kvo *J'ai un tcho kvo, èq sin tcho nom ch'est Carémieu / Au pos ! au pos ! au pos !*
Au trot ! au trot ! au trot ! / Au galop ! au galop ! au galop ! / Tiou ! Bè qu'est bieu !

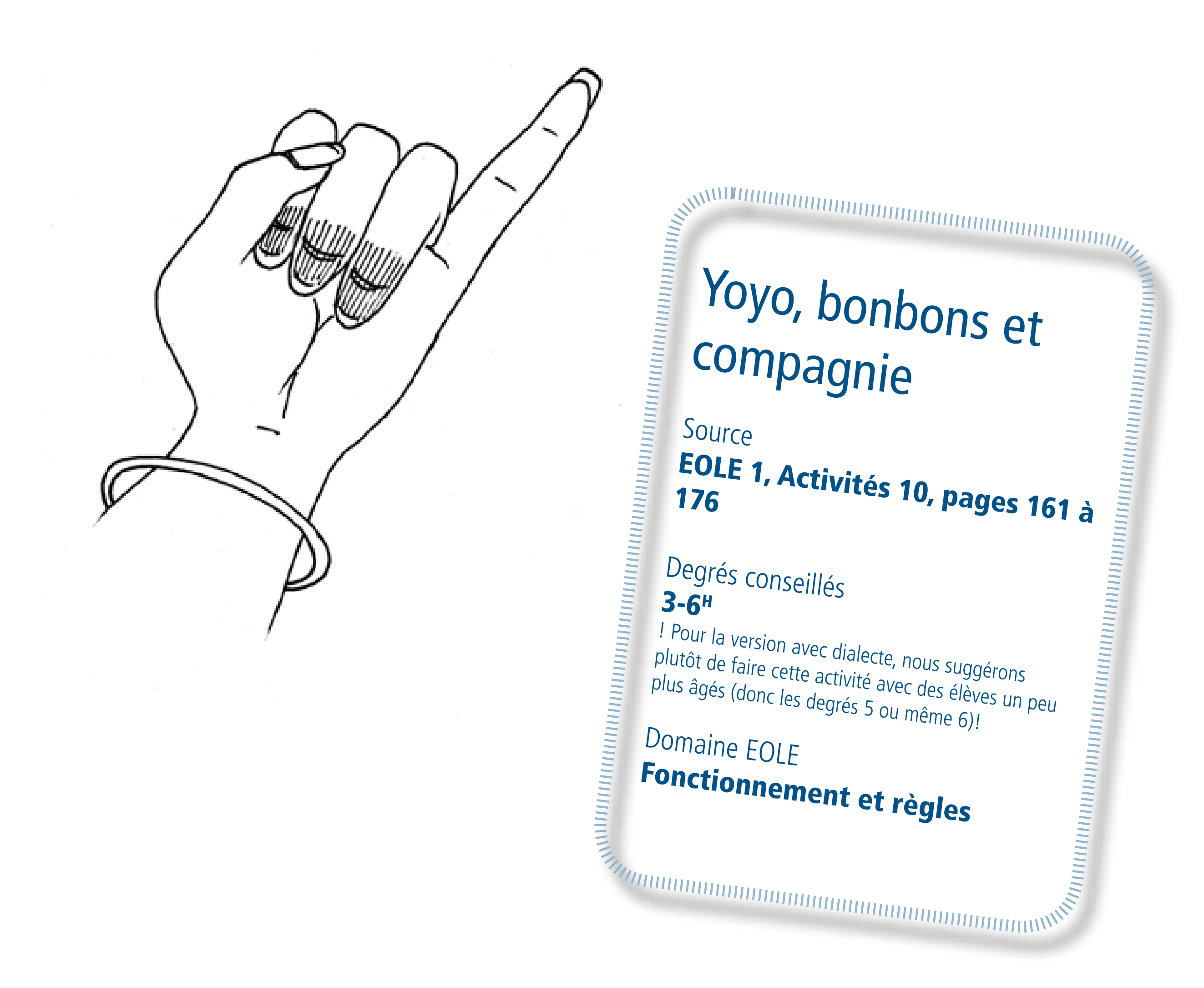
Audio 17. Version de la comptine en wallon. (CD 1 / Piste 43)

Li p'tit tch'vau *Dj'a on p'tit tch'vau, Qu'on lome Mascarâde / Piyâne ! piyâne ! piyâne !*
Trom'tant ! trom'tant ! trom'tant ! / A dadaye ! à dadaye ! à dadaye ! / Oufti ! C'èst bia !

Yoyo, bonbons et compagnie

mais aussi mônmôn, bibi, glinglin, bote-bote, som-som ou… rouf-rouf

Une activité qui permet aux élèves de découvrir, dans différentes langues et différents dialectes, des mots un peu étranges, qui sonnent parfois bizarrement… De découvrir que la formation des mots suit parfois des règles, dans les dialectes comme dans les langues.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 161 à 176)

L'activité EOLE permet de découvrir un fonctionnement des langues très largement répandu, le fait de former des mots – qui expriment souvent des valeurs affectives – en redoublant une même syllabe. Ceci constitue en quelque sorte une première entrée dans une analyse du fonctionnement des langues. De plus, la répétition qu'on retrouve alors au niveau graphique permet également, avec de jeunes élèves, une réflexion intéressante sur les rapports oral/écrit et l'existence de différents systèmes d'écriture.

Apport des dialectes / patois

Sur la base d'un phénomène linguistique simple – le redoublement syllabique –, les élèves ont la possibilité de constater concrètement que les dialectes suivent eux aussi des « règles » (même si celles-ci ne sont pas écrites, ni formulées dans des ouvrages), qu'ils ne sont pas – ainsi qu'on l'entend encore trop souvent, par exemple à propos des dialectes alémaniques – dépourvus de grammaire !

Comme l'activité actuelle porte également sur les systèmes d'écriture, ce qui ne concerne guère les dialectes, le choix a été fait de ne pas modifier le déroulement de l'activité tel qu'il est proposé dans Eole mais plutôt d'ajouter une Situation-recherche supplémentaire centrée sur les dialectes. Le Document-Élève 5, tel que proposé actuellement pour la phase de récapitulation-synthèse, est cependant modifié en conséquence, afin de tenir compte, le cas échéant, de la prise en compte des dialectes.

On notera en outre que, dans sa facture actuelle, la Situation-recherche 1 inclut déjà une ouverture vers d'autres langues connues des élèves. Les enseignants sont par conséquent invités à ne pas oublier les parlers locaux à ce moment de l'activité.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Découvrir un mécanisme linguistique de création lexicale (le redoublement syllabique) présent également dans les dialectes.
- Prendre conscience que les dialectes, comme les langues, fonctionnent selon des règles (écrites ou non).

Langues et dialectes utilisés

Patois valaisan, fribourgeois, jurassien et savoyard.

Occitan et wallon.

Matériaux ajoutés



- Documents-Élèves 6a, b et c : mots dialectaux à apparier avec un terme correspondant en français.

- Audios 4 à 8 : présentation audio des mots, permettant de corriger l'activité.



- Document-Élève 5bis : document pour la synthèse, modifié pour y intégrer les dialectes. NB : Ce document remplace le Document-Élève 5 dans les classes qui réalisent la nouvelle Situation-recherche 3.



- Annexe documentaire 2 : Tableau présentant des exemples de mots à redoublement syllabique dans différents dialectes / patois et langues régionales.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 161 à 176), mais une nouvelle Situation-recherche (Situation-recherche 3) est ajoutée ; cette nouvelle phase peut éventuellement remplacer la Situation-recherche 2.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Devinette pluri-lingue*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *Des petits mots bien curieux*	60 mn	Pas de changement.	---	Ne pas oublier l'ouverture vers les langues / dialectes parlés par les élèves.
Situation-recherche 2 *Les langues, com-ment ça s'écrit ?*	30-45 mn	Pas de changement.	---	Cette phase (portant principale-ment sur les systèmes d'écriture) peut éventuellement être mise de côté dans les classes qui choisissent de mettre l'accent sur les dialectes.
Situation-recherche 3 *Et en patois, ça existe aussi ?* Nouveau	60 mn	Nouvelle Situation-recherche centrée sur les dialectes / patois. Observation et écoute de mots à redouble-ment syllabique dans différents dialectes.	Document-Élève 6a, b et c : mots à apparier Audios 4 à 8 : présentation des mots dialectaux. Annexe 2 : tableau présentant des mots à redoublement sylla-bique dans différents dialectes.	Cette Situation-recherche peut prendre deux formes légèrement différentes selon qu'elle prend place dans un contexte dialectal ou non.
Synthèse *Nos découvertes*	30-45 mn	Même déroulement, mais avec un docu-ment modifié.	Document-Élève 5bis.	

Annexe documentaire1 : Les mots à redoublement syllabique. (EOLE, Volume I, p. 173)


Annexe documentaire 2 : *Exemples de mots à redoublement syllabique dans différents dialectes.*

Mise en situation *Devinette plurilingue*

Pas de changement.

Situation-recherche 1 *Des petits mots bien curieux*

Pas d'ajout pour cette phase de l'activité. Mais il importe, en particulier dans les régions où un dialecte est encore (partiellement) en usage, de ne pas oublier la partie (b) de la tâche (« Les élèves doivent trouver au moins deux autres mots qui redoublent la première syllabe en français ou dans une langue qu'ils connaissent »). Cette partie peut même donner lieu à une petite recherche spécifique, en enquêtant auprès de quelques locuteurs du parler local.

Situation-recherche 2 *Les langues, comment ça s'écrit ?*

Pas d'ajout pour cette phase de l'activité – qui peut même être mise de côté dans les classes qui choisissent de se centrer sur les dialectes et de réaliser la Situation-recherche 3.

Situation-recherche 3 **Observation et écoute de mots à redoublement syllabique de différents dialectes de la francophonie** ***NOUVEAU***

Et en patois, ça existe aussi ?

L'enseignant fait remarquer aux élèves que le phénomène observé dans cette activité – à savoir le redoublement d'une syllabe pour former des mots – se retrouve dans de très nombreuses langues.

a) Dans les classes situées dans des régions où un dialecte est encore en usage, il leur demande s'ils ont l'impression que ce phénomène s'y retrouve aussi. Si la réponse est positive, il recherche avec eux, ou les invite à rechercher, quelques exemples. Si la réponse est négative, il leur demande pourquoi ils ont l'impression qu'il en est ainsi : serait-ce parce qu'il s'agit d'un dialecte / patois ? Pour une autre raison ?...

b) Ailleurs, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont l'impression qu'il en est ainsi pour toute langue, puis – pour autant qu'ils aient déjà vu ce qu'est un dialecte – s'ils pensent que cela concerne également les dialectes.

Puis, pour leur permettre de répondre à ces questions, il leur propose de découvrir quelques mots à redoublement syllabique, d'essayer de deviner leur sens et d'où ils proviennent (*cf.* Documents-Élèves 6a, b et c).

Les élèves effectuent cette tâche en petits groupes puis ils mettent leurs réponses en commun. Une fois que la classe s'est entendue sur de possibles réponses, l'enseignant fait écouter à ses élèves les différents documents audios (Audios 4, 5, 6, 7, 8) qui présentent les mots, fournissent leur signification et indiquent d'où

Tous les dialectes ont une grammaire !

On entend souvent dire que les dialectes / patois n'ont pas de grammaire, comme si seules les langues possédant une longue tradition écrite, un système d'enseignement et des ouvrages de grammaire en possédaient une! Souvent aussi, à propos des dialectes alémaniques, on entend qu'on ne peut pas les enseigner, voire qu'on ne peut pas les apprendre... puisque, justement, elles n'auraient pas de grammaire.
Or, tout idiome possède une grammaire, qu'on définira par l'ensemble des régularités (syntaxiques et morphologiques, voire phonologiques (syllabiques), sémantiques et pragmatiques) qui en permettent le fonctionnement, que cette grammaire soit explicite, formulée dans des ouvrages normatifs ou descriptifs, ou implicite.
En fait, on peut aussi dire que tout sujet parlant possède – bien ou mal – une grammaire qui lui permet de produire et interpréter des énoncés.
Il importe donc de distinguer ici entre différentes acceptions du terme *grammaire* qui peut renvoyer, au moins, aux sens suivants: (1) grammaire intériorisée dans la tête des sujets parlants, (2) ensemble des règles qui sous-tendent le fonctionnement des langues / dialectes, (3) description de ces règles présentée dans des ouvrages à finalités scientifiques ou pratiques, et (4)… discipline scolaire.

ils viennent. Les élèves corrigent et complètent alors leur Document-Élève 6 (a, b, ou c) afin de conserver une trace de l'activité.

En fait, la tâche est assez difficile et il est probable que les élèves ne parviennent que partiellement à la réaliser. Cela n'est pas grave : l'important est qu'ils essaient de deviner le sens et la provenance des mots. La correction, sous forme d'écoute, fournit alors une belle occasion de partir à la découverte de mots nouveaux, parfois surprenants, parfois amusants.

Une fois l'écoute des réponses et la mise au propre du Document-Élève 6 terminées, l'enseignant récapitule avec les élèves : il reprend quelques-uns des mots vus dans l'activité (ceux qui ont frappé les élèves et dont ils se souviennent), en ajoute le cas échéant quelques-uns qui proviennent du parler local puis souligne que ces mots montrent que les dialectes fonctionnent comme les langues et qu'ils suivent des règles de même type que les langues – comme, par exemple, le redoublement d'une syllabe pour former certains mots.

Récapitulation-synthèse *Nos découvertes*

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié mais il s'appuie sur une nouvelle version du Document-Élève, indicée Document-Élève 5bis. Ce document remplace donc, dans ces classes, le Document-Élève 5.

Prolongements

Recherche dans l'environnement, au moyen d'enquêtes auprès de personnes connaissant le parler local, d'autres mots à redoublement syllabique.

Script audio

Pour les documents audio 1 à 3, cf. EOLE, Volume I, p. 174 à 176.

Audio 4 (CD 1 / Piste 44)

Vous allez à présent entendre ces mots et leur traduction, ainsi que l'indication de la langue ou du dialecte auxquels ils appartiennent. Ainsi vous pourrez vérifier vos réponses et vous connaitrez l'origine de tous ces mots. Quand vous entendez un mot de votre liste, vérifiez-le, corrigez-le ou complétez votre réponse si nécessaire.

Après chaque présentation, vous pourrez également répéter les mots, pour vous exercer.

Voici d'abord des mots en occitan :

Le lait, c'est : *lo lòlò*

Répétez ce mot, qui signifie lait : ....

Le bébé, de sexe féminin, c'est : *la neneta*.

Répétez ce mot : ....

Le bobo, toujours en occitan, c'est : *lo mòmò*

Répétez : ....

Et puis, le dodo, bien sûr, c'est : *la som-som*.

Répétez ce mot : ...

Audio 5 (CD 1 / Piste 45)

Voici maintenant des mots qui viennent du patois fribourgeois :

Le bibí, c'est le jouet, bien sûr. Répétez : ....

Le moumoú, c'est la vache. Encore une fois : ....

Et puis, pour le cheval, on dit : *le kokò.*

Répétez : ....

Audio 6 (CD 1 / Piste 46)

Voici maintenant des mots qui viennent du patois jurassien de Montignez :

Un mot pour désigner le petit doigt, c'est : *l'glinglin*. Répétez : ....

Une personne qui dépense facilement son argent, qui aime faire la fête, c'est un *bote-bote*. Un ? .... *bote-bote*.

Et puis *l'zozot*, c'est le benêt, l'imbécile ! L'imbécile, donc, se dit .... *l'zozot*.

Audio 7 (CD 1 / Piste 47)

Voici maintenant des mots qui viennent du wallon, langue parlée en Belgique et un peu au nord de la France :

Être maladroit, un peu bête, se dit être : *chocho*. Comment : .... *chocho*.

Mais ça peut aussi se dire *pâpâlaulau*. Joli mot, non ? Répétez-le alors : .... *pâpâlaulau*.

Au revoir, c'est : *dâdâ* ! Répétez, comme dans l'enregistrement : .... *dâdâ*.

rouf-rouf, c'est une jolie expression, toujours en wallon, pour dire que quelque chose est fait de manière précipitée ou d'une manière sauvage. Répétez ce mot : .... *rouf-rouf.*

Enfin, *bouteībouboute,* c'est un animal, la caille.

Répétez ce drôle de mot : .... *bouteībouboute.*

Audio 8 (CD 1 / Piste 48)

Voici maintenant des mots qui viennent du patois du village de Cusy, dans la Savoie :

Un jouet, ça se dit : *on bibí*. .... *on bibi*.

Et le petit doigt, l'auriculaire, ça se dit presque comme en patois jurassien : *on glènglèn*. Répétez : .... *on glènglèn*.

Enfin, la marraine, ou la nourrice, ça se dit *la nèn-nèn*. La ? .... *la nin-nin.*

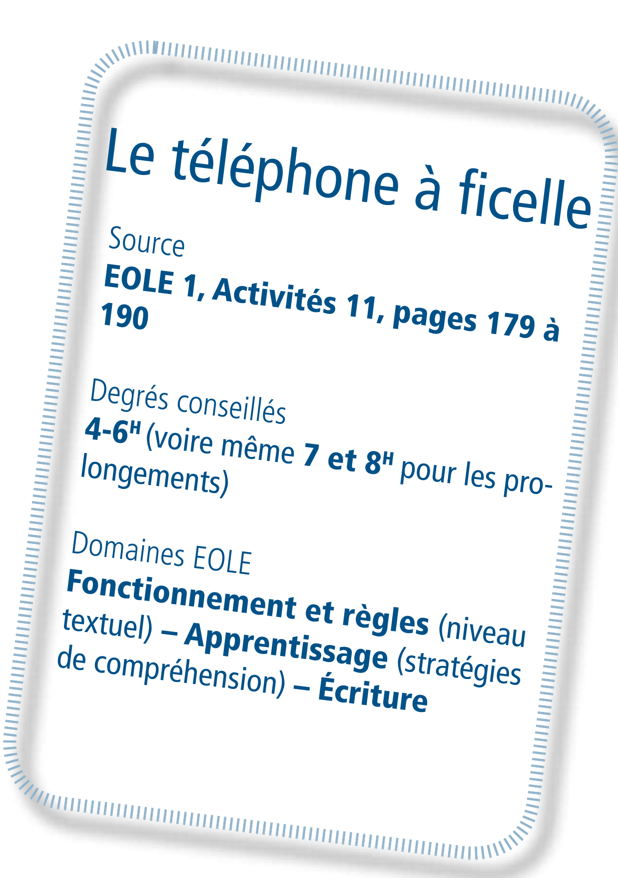
Le téléphone à ficelle

ou… le laividjâse è fichèlle, o tèlèfone â fichèle, le tèlèfone a fichàla

Les élèves vont pouvoir jouer au téléphone à ficelle! Mais, pour cela, ils vont d'abord devoir comprendre le mode d'emploi qui leur permettra de construire ce téléphone… et qui est formulé dans différentes langues et différents dialectes! Ainsi, ils vont devoir activer leurs capacités de compréhension dans des idiomes qu'ils ne comprennent pas et s'appuyer, en particulier, sur la structure du genre *mode d'emploi.*

Cette activité permet ainsi une sensibilisation, d'une part, aux éléments qui structurent un texte, dans les langues comme dans les dialectes, à l'oral comme à l'écrit, et, d'autre part, aux mots qui se ressemblent dans l'ensemble des langues et dialectes gallo-romans.





Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 179 à 190)

L'activité EOLE porte sur la découverte d'un genre de texte injonctif (le mode d'emploi) que les élèves peuvent reconnaitre à travers – et malgré... – la diversité des langues et systèmes d'écriture proposée dans l'activité (italien, albanais, arabe, bulgare et chinois). La diversité est donc là au service de la découverte des genres de textes. Les élèves découvrent qu'ils peuvent deviner de quel genre de texte il s'agit et de quoi il est question sur la base d'indices divers qu'on retrouve d'un texte à l'autre, quelle que soit la langue et quel que soit le système d'écriture. Ce faisant, ils développent, à l'écrit et à l'oral, leurs capacités à observer et repérer certains indices propres à l'organisation du texte : titre, numérotation des étapes, etc.

Ils découvrent par ailleurs différentes langues et différents systèmes d'écriture.

Apport des dialectes / patois

L'organisation textuelle – à l'oral principalement – concerne bien évidemment aussi les dialectes. Une activité permettant de sensibiliser les élèves à ces dimensions textuelles nous a dès lors paru intéressante à adapter. Cette activité fournit ainsi une bonne opportunité d'entrer dans un texte en dialecte – ceci quand bien même l'écrit ne constitue pas, pour les dialectes, le principal enjeu des activités. Dans cette perspective d'une approche du texte, écrit et oral, dans différents dialectes – en région dialectophone ou non –, nous proposons par conséquent aux enseignants d'ajouter aux 5 documents actuels de l'activité EOLE un document dans la variété dialectale qui leur parait la plus pertinente dans le contexte où ils enseignent ; ce peut être bien sûr une variété proche du parler local, mais ça peut être aussi, à l'inverse, une variété dialectale éloignée dont on part en quelque sorte à la découverte (il n'est d'ailleurs pas exclu de concilier ces deux possibilités et d'ajouter deux documents).

Nous proposons en outre deux prolongements portant spécifiquement sur les dialectes : *Peut-on se comprendre entre dialectes ?* et *Une recette de cuisine en dialecte…*

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Développer la capacité à repérer des indices oraux dans des documents en dialecte.
- Développer la capacité à repérer des indices lexicaux, iconiques et organisationnels, oraux ou écrits, dans des documents en dialecte.
- Retrouver dans des textes en dialecte les éléments caractéristiques d'un genre textuel.

Langues et dialectes utilisés

Dialectes valaisans, fribourgeois, jurassiens, valdôtain, savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



- Documents-Élèves 7 à 17 : Les modes d'emploi dans les différents dialectes.

- Audios 5 à 15 : Lecture des modes d'emploi dans les différentes variétés.
-  Document 3 : Glossaire pluridialectal.
- Audios 16 à 26 : Titres dans les différents dialectes.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit globalement le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 161 à 176), mais des Documents-Élèves en dialecte peuvent être utilisés *en supplément* aux Documents-Élèves proposés actuellement (il est préférable de ne pas substituer les documents en dialectes à ceux qui sont proposés actuellement car chacun d'entre eux a un apport particulier qui serait alors perdu).

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Un téléphone à ficelle en…*	30-45 mn	Même déroulement mais incluant un ou plusieurs documents en dialecte.	Documents-Élèves 7 à 17 (les modes d'emploi dans les différents dialectes).	1 (ou plus) document(s) en dialecte peuvent être proposés en supplément à ceux qui figurent dans EOLE.
Situation-recherche 1 *Les indices sont au bout de l'oreille !*	40-60 mn	Même déroulement mais incluant un ou plusieurs documents audios en dialecte.	Audios 5 à 15 (lecture des modes d'emploi dans les différents dialectes).	Cette phase est la suite de la précédente, mais basée cette fois sur des indices oraux. Les mêmes documents, et les mêmes idiomes, sont donc utilisés.
Situation-recherche 2 *À la recherche du sens !*	40 mn	Même déroulement mais incluant un ou plusieurs documents en dialecte.	Document 3 (lexique pluridialectal dans les différents dialectes).	Si plusieurs dialectes sont pris en compte, l'activité peut, à la fin, évoluer vers une activité d'intercompréhension entre langues / dialectes gallo-romans.
Récapitulation Synthèse *Le puzzle des langues*	40 mn	Même déroulement, les activités sont menées en ajoutant les dialectes utilisés précédemment.	Audios 16 à 26 (titres dans les différents dialectes).	Dans la synthèse finale, l'enseignant mettra aussi l'accent sur ce qui a été découvert à propos du/des dialectes.
Prolongement *Peut-on se comprendre entre dialectes ?* NOUVEAU	60 mn	Approfondissement de la comparaison entre dialectes par la prise en compte de documents supplémentaires.	Documents-Élèves 7 à 17. Document 3.	Ce prolongement n'a de sens que si un travail relativement approfondi a par ailleurs été conduit précédemment sur un ou plusieurs dialectes.
6. Prolongement *Une recette de cuisine en dialecte…* NOUVEAU	60 mn	Découverte, à partir d'un dialecte, d'un autre genre relevant du regroupement « régler des comportements ».	---	Ce prolongement peut être proposé à un autre moment (il n'est pas dépendant de ce qui précède mais porte sur un genre textuel proche).

Annexe documentaire 1 : *Le texte injonctif (ou prescriptif)* (EOLE, Volume I, p. 186)
Annexe documentaire 2 : *Apprendre à réfléchir sur la langue à partir de langues inconnues !* (EOLE, Volume I, p. 187)

Mise en situation *Un téléphone à ficelle en…*

Le déroulement (observation des documents en groupes, repérage de certaines caractéristiques textuelles (les organisateurs en particulier), tentative de compréhension et de reconnaissance des idiomes) est globalement le même que dans EOLE. Cette phase d'observation peut permettre une première entrée dans l'organisation textuelle (écrite) d'un document en dialecte (*cf.* Documents-Élèves 7 à 17). La dernière partie, portant sur les systèmes d'écriture, est moins pertinente pour les dialectes, surtout avec de jeunes élèves (à moins cependant que la classe ne travaille sur un dialecte encore en usage dans l'environnement proche et qu'un travail plus approfondi soit conduit sur le système de transcription du dialecte; mais nous laissons l'organisation d'un tel travail à l'initiative des enseignants).

Situation-recherche 1 *Les indices sont au bout de l'oreille!*

Le déroulement reste tout à fait le même, en incluant toutefois le(s) dialecte(s) (*cf*. Audios 5 à 15). Le travail porte donc ici sur les indices oraux qui permettent d'approcher le sens des documents et de reconnaitre les idiomes.

Situation-recherche 2 *À la recherche du sens!*

Le déroulement reste tout à fait le même, en incluant toutefois le(s) dialecte(s). Le travail porte à nouveau ici sur des indices écrits, le vocabulaire en particulier, qui permettent d'approcher le sens des documents et de reconnaitre les idiomes. Mais il est conduit de façon plus systématique et avec l'aide éventuelle d'un glossaire pluridialectal (Document 3) qui s'ajoute au glossaire plurilingue actuellement proposé. Cette phase permet finalement aux élèves d'aboutir à une tentative de traduction en français d'un ou plusieurs des textes proposés, traduction qui est alors confrontée avec la version française.

Si plusieurs textes en dialecte sont utilisés, l'enseignant peut orienter aussi cette Situation-recherche vers une activité d'intercompréhension entre langues et dialectes gallo-romans, en approfondissant – au niveau lexical essentiellement – la recherche des similitudes entre les textes en dialecte, en français et en italien.

Récapitulation-synthèse *Le puzzle des langues*

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié, mais les dialectes sont intégrés à chacune des activités: ***reconstitution du texte*** (pour cette activité, l'enseignant doit lui-même se charger de préparer des pièces de puzzle en dialecte qu'il ajoutera alors aux pièces actuelles) et ***jeu d'écoute dirigé*** (*cf*. Audios 16 à 26). Pour ce jeu, l'enseignant n'aura qu'à intercaler l'audio du dialecte dans la série de titres qu'il fait écouter à ses élèves, en ayant au préalable préparé l'écriteau correspondant.

Lors de la récapitulation, en reprenant les objectifs propres aux dialectes, l'enseignant n'oubliera pas de mettre également l'accent sur ce qui a été découvert et appris à propos d'un ou de plusieurs d'entre eux – en particulier le fait qu'on retrouve dans les textes dialectaux (à l'oral et à l'écrit) les éléments caractéristiques du genre textuel injonctif (mode d'emploi).

Prolongements *Peut-on se comprendre entre dialectes?* ***NOUVEAU***

1. Les élèves, en groupes, reçoivent des textes (2 ou 3 par groupe) dans différents dialectes et les comparent systématiquement, à l'oral et/ou à l'écrit, au niveau du vocabulaire (lexèmes, prépositions…) et des organisateurs textuels (titre, numérotation des étapes…). Ils tentent avant tout de

comprendre les textes qui leur sont soumis, en s'aidant éventuellement du *Glossaire pluridialectal* proposé dans le Document 3.

Lors de la synthèse par la classe, l'origine commune de tous les dialectes examinés est mise en évidence et expliquée aux élèves (*cf*. Annexes documentaires, p. 239). Les possibilités d'intercompréhension qui découlent de leur origine commune sont soulignées et illustrées par quelques exemples.

NB : Ce prolongement peut être proposé indépendamment du reste de l'activité et à un autre moment. Il gagne d'ailleurs à être réalisé avec des élèves plus âgés (degrés 7-8^{H}).

2. *Une recette de cuisine en dialecte…* ***NOUVEAU***

Un autre prolongement peut être proposé autour d'un autre genre textuel relevant du regroupement « régler des comportements » : la recette de cuisine. Il peut en effet être intéressant, dans les régions où un parler local est encore (partiellement) en usage, de faire travailler les élèves autour d'une recette de cuisine locale (fondue, raclette, etc.), dont il existerait une formulation en dialecte local, en leur en faisant d'abord trouver le sens puis, bien sûr, en appliquant la recette !

Script audio

Pour les documents audio 1 à 4, *cf.* EOLE, Volume I, p. 188-190.

Audio 5 (CD 1 / Piste 49)

(Patois de Chermignon, en Valais. Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Lo téléfòne a fissèla

Chèn kyé fâtt

Dàvoue bouéihe dè konchàrva ouéide

Óna tàtse

Ón marté

Óna lónze fissèla.

Màrtse a chyoùrre

1. Fâ fére ón pèrtólyètt ou mitén dou fon di bouéihe avoué la tàtse è lo marté.

2. Ón pâche la fissèla dèn lè pèrtó.

3. Ón fé plyójyoûr nouly dèn lè bouéihe.

4. Ón tchyèn lè bouéihe èn tenyèn la fissèla.

5. Ón pou tèlèfonâ.

Audio 6 (CD 1 / Piste 50)

(Patois de Bagnes, en Valais. Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

O tëlëfone â fichële

Matériel

Dâvoue bouàite de konsèrve voùrîye

On çhlou

On marté

Ona grànte fichèle.

Sèn ke fô fìre

1. On fi on diyèn boùgàn u màitèn du fon dè bouàite avouí e çhlou è e marté.

2. On pâsse a fichèle dèn i boùgàn.

3. On fi du tràì nyeùu dèn i bouàite.

4. On tèïn i bouàite èn tinyèn a fichèle.

5. On peùu tèlèfonâ.

Audio 7 (CD 1 / Piste 51)

(Patois de Pleigne (Jura). Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Eul téléphone à p'téte coudge

Les outils

Dou bouétes de conserve veudes

Ènne pointe

Ïn maitché

Ènne p'téte coudge.

Voili comment fa faire:

1. *Te fai dou p'tchus dains l'fond de d bouétes d'aivo l'maitché e peu lai pointe.*
2. *Te pésse la p'téte coudge dains ïn p'tchus.*
3. *Te fai tot piein de nouques dains lai bouéte.*
4. *Te tïn lai bouéte loin l'une de l'âtre.*
5. *E peu te djâse.*

Audio 8 (CD 1 / Piste 52)

(**Patois de Montignez** (Ajoie, Jura). Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Le laividjâse è fichèlle

Nètérâ

Doûes veûdes boétes de consavre

Ïn çhiô

Ïn maitché

Ènne grante fichèlle.

Maîrtche è cheûdre

1. *An fait ïn p'tét p'tchus â moitan di fond des boétes d'aivô l'çhiô pe l' maitché.*
2. *An pésse lai fichèlle dains les p'tchus.*
3. *An fait pus d' ïn noud dains les boétes.*
4. *An tïnt les boétes en tendaint lai fichèlle.*
5. *An peut laividjâsaie.*

Audio 9 (CD 1 / Piste 53)

(**Patois fribourgeois** (Haute-Gruyère). Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Le tèlèfone a fichàla

Fournitúre

Dúve bouêthe dè konchêrve vúdye

On hyou

On martalè

Oúna grànta fichàla.

Mârtse a chyêdre – èchplikachyòn po le montâdzo

1. *On fâ on pití pèrtè ou mitèn dou fon di bouêthe avú le hyou è le martalè.*
2. *On pâche la fichàla dèn lè pèrtè.*
3. *On fâ dutrè nyô dèn lè bouêthe.*
4. *On tèn lè bouêthe èn tèndèn la fichàla.*
5. *On pou tèlèfonâ.*

Audio 10 (CD 1 / Piste 54)

(Patois de Cusy (Savoie, France). Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

L'tèlèfòno a fissèle

Matèryèlo

Doué boête d' konsêrve

On-na pouènte

On marté

On-na lòndhe fissèle.

Kmê fére

1. On fâ on ptyou golè u mêtê du fò dé boête aoué la pouènte è l'marté.

2. On pàsse la fissèle dyê lô golè.

3. On fâ plujò nyeu dyê lé boête.

4. On tèn lé boête è tîre su la fissèle.

5. On pu tèlèfonâ.

Audio 11 (CD 1 / Piste 55)

(Patois de Roisan (Vallée d'Aoste, Italie). Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Ló téléfòne a fisélla

Matèryèl

Dô-e bouîte de kounsèrva vouíde

Eún klyoù

Eún martelétte

Eúnna loùndze fissélla.

Kòmme fée

- *Eún fi eúnna pénya bòrna i mèitén di foùn di bouîte avouí lo klyoù é lo martelétte.*
- *Eún pàsse la fissélla pe la bòrna.*
- *Eún fi eún mouí de nyàou dedeún le bouîte.*
- *Eún teún le bouîte ën terýén la fissélla.*
- *Eún poù téléfoùn-ì.*

Audio 12 (CD 1 / Piste 56)

Patois de Verrayes (Vallée d'Aoste, Italie). (Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Lo téléfònne a fissèlla

Matéryèl

Dò-e bouéte dé kónsèrva ouídde

An stakètta

Én martelètt

An lóndze fissèlla.

Komèn fâ-e

- Ón fé an pitchéda bòrna u métèn du fon di bouéte aoué la stakètta é lo martelètt.

- Ón pâsse la fissèlla deúdé lé bouéte.

- Ón fé byèn dé nyòi deúdé lé bouéte.

- Ón tén lé bouéte ïn ti-èn la fissèlla.

- Ón pouí téléfonà.

Audio 13 (CD 1 / Piste 57)

(**Occitan.** Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Lo telefòn de fial

Material

Doas bostias de consèrva voidas

Un clavel

Un martel

Un fial long.

Cossí o fargar

- Far un trauquet al mitan del fons de las bostias mercés al clavel e al martel.

- Passar lo fial dins los trauquets.

- Far mai d'un nosel al fial al dintre de las bostias.

- Tèner las bostias en tendent lo fial.

- Òm pòt telefonar !

Audio 14 (CD 1 / Piste 58)

(**Picard.** Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Ech téléphone à fichelle

Chl'atrintchillage

Deux boètes à conserve vides

Un cleu

Un martieu

Ène longue fichelle.

Ecmint foaire

- O foait un tchot treu a ch'mitan d'ech fond d'chés boètes avu ch'cleu pi ch'martieu.

- O foait passer l'fichelle dons chés treus.

- O foait plusieurs noeuds dins chés boètes.

- O tient chés boètes in tindant l'fichelle.

- Pi lo, o pu téléphoner.

Audio 15 (CD 1 / Piste 59)

(**Wallon.** Le texte est enregistré sans que le nom du dialecte soit donné)

Li tèlèfone à cwade

Çu qu'i faut :

Deûs vûdès bwèsses à consêrve
On clau
On mârtia
One longue fine cwade.

Comint fé

1. Fé on p'tit trau au mitan do cu dès bwèsses avou l'clau èt l'mârtia.
2. Passer l'cwade dins lès traus.
3. Fé saqwants nuks dins l'cwade dins l'bwèsse.
4. Tinu lès bwèsses tot stindant l'cwade.
5. On pout bin soner.

Audio 16 (CD 1 / Piste 60) (Le titre dans le patois de Chermignon (Valais))

Lo tèlèfòne a fissèla

Audio 17 (CD 1 / Piste 61) (Le titre dans le patois de de Bagnes (Valais))

O tèlèfòne â fichèle

Audio 18 (CD 1 / Piste 62) (Le titre dans le patois de Pleigne (Jura))

Eul téléphone à p'téte coudge

Audio 19 (CD 1 / Piste 63) (Le titre dans dans le patois de Montignez (Jura))

Le laividjâse è fichèlle

Audio 20 (CD 1 / Piste 64) (Le titre en patois fribourgeois, Haute-Gruyère)

Le tèlèfòne a fichàla

Audio 21 (CD 1 / Piste 65) (Le titre dans le patois de Cusy (Savoie, France))

L'tèlèfòno a fissèle

Audio 22 (CD 1 / Piste 66) (Le titre dans la patois de Roisan (Vallée d'Aoste, Italie))

Ló téléfòne a fisséla

Audio 23 (CD 1 / Piste 67) (Le titre dans la patois de Verrayes (Vallée d'Aoste, Italie))

Lo téléfònne a fissèlla

Audio 24 (CD 1 / Piste 68) (Le titre en occitan (France))

Lo telefòn de fial

Audio 25 (CD 1 / Piste 69) (Le titre en picard (France))

Ech téléphone à fichelle

Audio 26 (CD 1 / Piste 70) (Le titre en wallon (Région de Namur, Belgique))

Li tèlèfone à cwade

Ciel et nuages

ou… Cèl e nivols

Découvrir un poème dans différentes langues et dans différents dialectes, observer les ressemblances avec le français… Une belle manière d'entrer, en poésie, dans ce monde peu connu !

Attention : la prise en compte des dialectes dans le cadre de cette activité est tout à fait pertinente. Cependant, le recours aux dialectes n'aide pas systématiquement à la compréhension du mécanisme de correspondance phonique et graphique prioritairement traité dans l'activité EOLE. C'est donc d'autres objectifs qui sont visés lorsqu'on prend en considération des dialectes.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 191 à 203)

Cette activité n'est pas *immédiatement* utile pour l'ensemble des élèves, mais concerne d'abord ceux d'entre eux qui parlent – en tant que langue maternelle ou parce qu'ils l'auraient acquise de quelque façon que ce soit (contacts dans la famille, séjour à l'étranger…) – une langue romane autre que le français. En effet, le dispositif proposé joue avec la parenté des langues, et plus précisément sur le fait que les nombreux digrammes du français sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans ces autres langues : le digramme *an* de *grand*, qui se prononce [ã] en français, se prononce [an] dans l'italien *grande*, dans l'espagnol *gran*, dans le portugais *grande*, mais aussi en occitan, en corse, en catalan, en roumain, en romanche, dans certains dialectes romans et tessinois et… en latin.

L'activité EOLE revient par conséquent, tout simplement, à inviter les élèves concernés à activer leurs connaissances d'une autre langue romane pour trouver la bonne orthographe en français.

Apport des dialectes / patois

Comme cette activité est avant tout pertinente pour les élèves qui parlent ou connaissent une autre langue romane, elle peut tout à fait concerner les dialectes – mais essentiellement dans les contextes où les élèves les connaissent encore suffisamment et où ils pourraient véritablement s'appuyer sur leur connaissance du dialecte pour orthographier le français. Cependant, ces contextes sont de plus en plus rares…

De plus, comme le montrent les versions dialectales du poème que nous avons recueillies, les termes qui servent de base à l'activité – *grand* et *vent* – ne s'y retrouvent pas nécessairement sous forme de mots contenant encore un digramme prononcé de façon dissociée (par exemple, dans le parler de Chermignon (Valais), le terme utilisé pour le vent est *le chéc* ; et dans la Vallée de Bagnes, il y a bien un digramme dans le mot *vin*, mais il n'aide guère à retrouver le digramme « en » en français !). En fait, le principe utilisé pour l'activité ne semble vraiment bien fonctionner que pour le dialecte valdôtain de Verrayes et, partiellement, pour l'occitan. Il faut donc éviter que le recours aux dialectes ne crée de la confusion dans la logique de l'activité EOLE.

Nous proposons par conséquent deux usages possibles des dialectes dans cette activité :

a) Dans les régions où un dialecte / patois est encore (partiellement) en usage, il est possible, à divers moments de l'activité, d'ajouter la version dialectale du poème à celles proposées dans l'activité EOLE.

b) Pour tous les élèves, il peut être intéressant, en tant que **prolongement** de l'activité, de partir à la découverte d'une ou plusieurs versions du poème en dialecte.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Prendre conscience des liens entre le dialecte régional / local et le français (et, éventuellement, de l'aide que ce dialecte peut apporter pour l'orthographe du français).
- Découvrir quelques dialectes / patois grâce à un poème.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois, jurassiens (2), valdôtains (2), savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



- Documents 2 à 12 : versions du poème *Ciel et nuages* dans les différentes variétés.
- Audios 6 à 13 : versions audios du poème dans les différentes variétés.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

Globalement, l'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 191 à 203).

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Trois langues pour un poème*	20-30 mn	Pas de changement. Mais une version en dialecte du poème peut être ajoutée à celles déjà proposées dans l'activité EOLE.	Documents 2 à 12 (le poème dans différents dialectes). Audios 6 à 13 : versions audios du poème dans les différents dialectes.	
Situation-recherche 1 *Il cielo, el cielo, o céu*	30 mn	Pas de changement. Idem : possibilité d'ajouter une version dialectale.	Documents 2 à 12. Audios 6 à 13.	
Situation-recherche 2 *Et le français dans tout ça ?*	30 mn	Pas de changement. Idem : possibilité d'ajouter une version dialectale.	Documents 2 à 12. Audios 6 à 13.	
Situation-recherche 3 *Écouter et observer serpente, elefante et clementina… à quoi ça sert ?*	40 mn	Pas de changement. Idem : possibilité d'ajouter une version dialectale.	Documents 2 à 12. Audios 6 à 13.	Attention : selon le dialecte, le poème n'aide pas à la compréhension du mécanisme traité dans l'activité.
Synthèse *Pourquoi un détour par les langues romanes ?*		Pas de changement.		Prendre en compte les dialectes lorsqu'on complète la fiche récapitulative (Document-Élève 5).
Prolongement *Des poèmes en dialecte* **NOUVEAU**		Découvrir 1 ou 2 versions en dialecte du poème : écouter – comprendre – repérer des mots – établir des ressemblances avec le français – etc.	Documents 2 à 12. Audios 6 à 13.	

Annexe documentaire 1 : *La famille des langues romanes (ou latines)* (EOLE, Volume I, p. 201)

Mise en situation — *Trois langues pour un poème*

Dans la première phase, qui sert de « mise en situation », la classe est répartie en groupes qui reçoivent chacun une version du poème dans une langue autre que le français. La tâche consiste « simplement » à essayer de comprendre le texte, ou du moins de quoi il parle, et, subsidiairement, de trouver dans quelle langue il est écrit.

Lors de la mise en commun, les élèves sont amenés à se demander comment ils ont fait pour comprendre le poème, ils réalisent aussi que chaque groupe avait le même poème dans une langue différente. L'enseignant-e sollicite ses élèves afin qu'ils s'expriment à propos de ces langues : les connaissent-ils ? Où sont-elles parlées ? Connaissent-ils des personnes qui les parlent ?...

Pas de changement dans le déroulement, mais il est tout à fait possible ici d'ajouter aux documents prévus un document contenant une version du poème dans un dialecte proche du lieu d'enseignement ou même d'une toute autre région (*cf*. Documents 2 à 12).

Situation-recherche 1 — *Il cielo, el cielo, o céu*

Dans la première phase de recherche, les élèves écoutent les versions audios des poèmes et tentent de reconnaitre à quelle version ils ont affaire et de quelle langue il s'agit. Puis, revenant aux versions écrites, ils tentent de repérer, et surligner, les mots qui ressemblent au français. La mise en commun consiste cette fois à discuter collectivement les mots « qui se ressemblent » et les critères qui permettent d'appuyer ces hypothèses. À la fin, l'enseignant-e justifie ces ressemblances en expliquant que les langues de l'activité appartiennent toutes à une même famille, celles des langues « romanes », issues du latin parlé autrefois par les Romains.

À nouveau, pas de changement dans le déroulement, mais possibilité d'utiliser les documents audios correspondant aux dialectes pris en considération dans la *Mise en situation*, voire d'ajouter un nouveau document audio (et sa version écrite) dans l'un des dialectes proposés (*cf.* Audio 6 à 13).

Situation-recherche 2 — *Et le français dans tout ça ?*

Dans la phase suivante, la classe revient à une version française du poème, agrandie et affichée au tableau, dans laquelle manquent les deux mots *grand* et *vent*. Le poème est complété. Puis les élèves reçoivent un document sur lequel figurent les quatre versions du poème ainsi qu'un « lexique plurilingue » qu'ils remplissent, individuellement ou en groupe.

Là encore, si une version en dialecte a été utilisée dans les premières phases de l'activité, elle pourra être prise en compte pour la construction du lexique plurilingue. Cependant, excepté s'il s'agit du patois de Verrayes ou, partiellement, de l'occitan, ces versions ne pourront servir que de complément à titre illustratif.

Situation-recherche 3 — *Écouter et observer* serpente*,* elefante *et* clementina*… à quoi ça sert ?*

Dans la phase suivante, l'enseignant-e, s'appuyant sur les diverses versions du poème, toujours affichées au tableau, conduit avec ses élèves une réflexion autour des mots *grand* et *vent* : quel est le son qu'on y retrouve ? [ã]. Comment savoir s'il s'écrit *en* ou *an* ?... Il les amène ainsi, progressivement, à constater que la prononciation de ces mots dans les autres langues des poèmes peut les aider lorsqu'ils doivent les écrire en français et choisir la bonne orthographe.

La suite de cette phase consiste en un renforcement : les élèves, individuellement, écoutent des mots dans l'une ou l'autre de ces langues : tout d'abord *serpente* et *elefante* (audio 2), puis *triangulo* et *clementina* (audio 3) et, enfin, *angelo*, *pantalone* et *dente* (audio 4) ; les élèves les dessinent et écrivent en dessous le nom en français. On corrige, on réécoute si nécessaire.

Comme nous l'avons vu, les dialectes ne sont pas nécessairement ici d'une grande aide. Cependant, comme il s'agit d'idiomes romans, il est vraisemblable que certains mots dialectaux mettent en œuvre le même principe qui est mis en évidence dans l'activité. Dans les régions où le dialecte est encore en usage, l'enseignant peut par conséquent inviter ses élèves à chercher des mots qui comporteraient cette caractéristique et comporteraient donc des digrammes prononcés de façon dissociée qui pourraient aider à choisir la bonne orthographe en français. En voici quelques exemples : *lapïn* dans les patois jurassiens et *lapin* en occitan pour le vocable français *lapin* ; *chindzo* en patois fribourgeois, *sinzho* en savoyard pour le *singe* ; etc.

Synthèse — *Pourquoi un détour par les langues romanes ?*

Enfin, dans une dernière phase, de récapitulation et de synthèse, les élèves remplissent, individuellement dans un premier temps, en vérifiant leurs réponses avec un camarade ensuite, une fiche de récapitulation. Ils s'exercent ensuite en écoutant l'audio 5, qui comporte d'autres mots mettant en jeu les mêmes sons. Collectivement, divers constats concernant les digrammes dans les langues romanes sont établis.

Prolongement — *Des poèmes en dialecte* NOUVEAU

Choisir une ou deux versions en dialecte du poème, les écouter, essayer de comprendre, repérer des mots puis les apprendre, pour le plaisir. L'enseignant-e fait diverses remarques à propos de ce(s) dialecte(s) (où sont-ils parlés, quelle en est l'origine [latine, comme le français], quels sont les mots du poème qu'on peut reconnaitre et rapprocher du français, etc.).

Script audio

Pour les documents audio 1 à 5, cf. EOLE, Volume I, p. 203.

Audio 6 (CD 1 / Piste 71)

Le poème Ciel et nuages dans le patois de Chermignon et dans celui de Bagnes, en Valais :

Le damón è lè nyòle

Le damón avoué lè nyòle
Y'èh ón gran lîbro d'éimâze
È y'è le chék
Kyé vérye lè pâze.

(O shlyè ë sé nyole)

O çhlyê avouí sé nyòle
È on grô làivre d'émâdze
È è e vèn
Ke vîre y pârdze.

Audio 7 (CD 1 / Piste 72)

Le poème Ciel et nuages en patois fribourgeois (Haute Gruyère) :

Yê è nyolè

La yê avú chè nyòle
L'è on gran lêvro dè-j-èmâdze
È l'è l'oûra
Ke vîre lè pâdze.

Audio 8 (CD 1 / Piste 73)

Le poème Ciel et nuages dans le patois de Pleigne et dans celui de Montignez, dans le Jura :

(Cie e nues)

Le cie d'aivo lai nues
Ç'ât ïn gros livre d'imaidges
E ç'ât lai bije
Que vire lai paidges.

(Cie e nuaidges)

L'cie d'aivô ses nuaidges
Ât ïn grôs yivre d'ïnmaidges
Pe ç'ât l'oûere
Que vire les paidges

Audio 9 (CD 1 / Piste 74)

Le poème Ciel et nuages dans le patois de Roisan et dans celui de Verrayes, en vallée d'Aoste, (Italie) :

(Syél é nyoúle)

Lo syél avouí le sïn-e nyoúle
L'é eún groù lîvro de imâdze
É l'é l'oûoua
Ke vyoùnde le pâdze.

(Syèl é neúbble)

Lo syèl aoué ché neúbble
Y'ètt ïn gran lévro dé imâdze
É y'è lo vèn
Ki vî-e lé pâdze.

Audio 10 (CD 1 / Piste 75)

Le poème Ciel et nuages dans le patois de Cusy, en Savoie :

Syé é nyòle

L' syé aoué sé nyòle
Étt on gran lívro d'imàje
É é l' vê
Ké vîre lé pàje.

Audio 11 (CD 1 / Piste 76)

Le poème Ciel et nuages en occitan :

Cèl e nivols

Lo cèl amb sas nivols
Es un libre d'imatges bèl
E es lo vent
Que vira las paginas.

Audio 12 (CD 1 / Piste 77)

Le poème Ciel et nuages en picard :

(Cié pis neuées)

Ech cié avu ses neuées
Ch'est un grand live d'images
Et pis ch'est ch'vint
Qui ratorne chés pages.

Audio 13 (CD 1 / Piste 78)

Le poème Ciel et nuages en wallon :

(Ciél èt nuwadjes)

Li ciél avou sès nuwadjes
C'èst come on grand lîve d'imaudjes
Èt c'èst l' vint
Qui toûne lès paudjes.

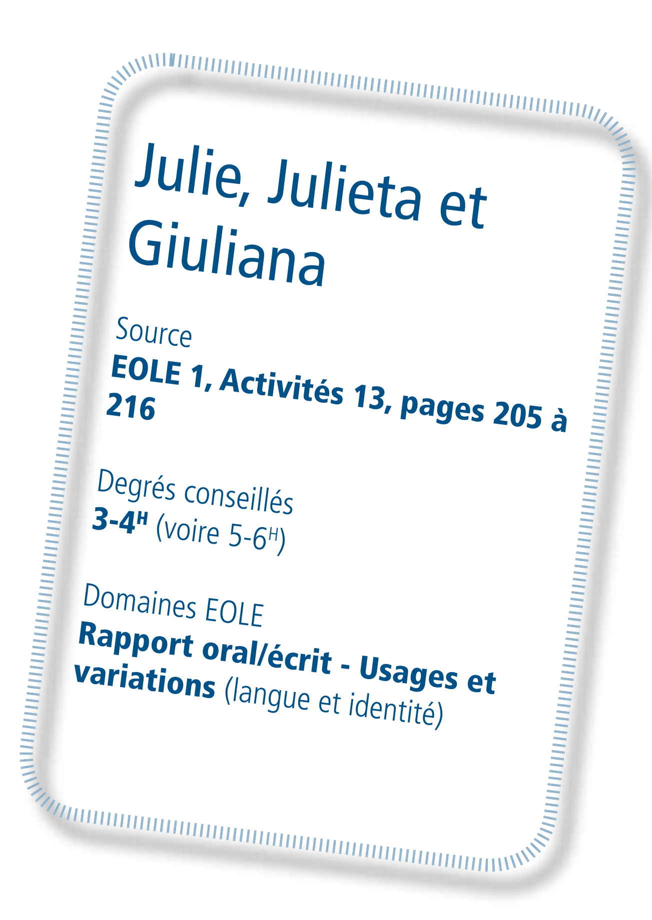
Julie, Julieta et Giuliana

mais aussi : Jeùlîye, Djulie, Juli

Une découverte des multiples manières de prononcer le même prénom dans quelques patois et langues régionales… Un voyage dans l'histoire des noms…

Et, en découvrant ces prénoms, témoins de l'histoire, les élèves apprennent à écouter, à percevoir des ressemblances et des différences, à relier des formes dialectales avec leur correspondant en français.





Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 205 à 216)

Cette activité comporte deux thématiques :

a) une réflexion sur les prénoms, l'identité et l'importance de prononcer les prénoms des différents élèves au plus près de la manière dont eux-mêmes les prononcent ;

b) dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe, une réflexion sur la manière de noter certains sons (/u/ et /y/), et les éventuels problèmes qui peuvent se poser lorsque des prénoms ont une origine non francophone et qu'il s'agit de les faire « entrer » dans le système orthographique du français.

Apport des dialectes / patois

Pour cette activité, il est suggéré de prendre en compte les dialectes dans le cadre d'*activités complémentaires*. En effet, leur prise en compte dans le corps de l'activité n'aurait guère de sens, d'abord parce que celle-ci porte sur l'écriture et ne peut concerner que des langues standardisées faisant l'objet d'un enseignement au niveau graphique (ce qui n'est généralement pas le cas pour les dialectes), ensuite parce qu'elle est centrée sur l'orthographe du français et la compréhension de certaines correspondances graphie-phonie.

En particulier dans les régions où un dialecte est encore présent avec une certaine force, diverses activités complémentaires (prolongements), riches et intéressantes, cependant sont envisageables : écoute de prénoms à consonance dialectale et mise en relation avec leur correspondant en français ; recherche de prénoms locaux, anciens ou encore utilisés, et discussion à leur propos, etc.

En outre, une première ouverture de l'activité vers les dialectes est déjà possible dans la phase de synthèse, en interrogeant la classe sur d'éventuels prénoms à consonance dialectale. Ne pas oublier ici les prénoms appartenant à des variétés dialectales d'autres langues, liées à la migration en particulier.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Découvrir quelques prénoms appartenant aux parlers locaux.
- Se familiariser avec les sons des dialectes et relier des formes dialectales à des formes correspondantes en français.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois, jurassien, valdôtain, savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés

- Audio 3 — Des prénoms dans différents dialectes.
- Annexe 2 — Tableau présentant quelques prénoms dans leur forme dialectale.



Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 205 à 216). Divers prolongements sont ajoutés.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *On a tous un prénom !*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche *Comment écrire tous ces prénoms?*	30 mn	Pas de changement.	---	
Synthèse *Lire des prénoms : un vrai casse-tête !?*	30 mn	Pas de changement.	---	Ouverture vers d'éventuels prénoms (voire surnoms) à consonance ou d'origine dialectale.
Prolongements NOUVEAUX *Et pourquoi pas Julíye ?*		Nouveaux prolongements.	Audio 3. Annexe 2.	

Annexe documentaire 1 : Les noms et les prénoms : question d'identité (EOLE, vol. I, p. 213-215)


Annexe documentaire 2 : Quelques prénoms dans leur forme dialectale

Mise en situation — *On a tous un prénom !*

Activités autour d'une chanson sur les prénoms du monde. Première tentative d'écriture des prénoms. Pas de changement.

Situation-recherche — *Comment écrire tous ces prénoms ?*

Réflexion et activités autour de l'écriture des prénoms de la chanson. Pas de changement.

Récapitulation-synthèse — *Lire des prénoms : un vrai casse-tête ! ?*

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié. Mais, dans les régions où une influence dialectale est encore perceptible, la discussion portera aussi sur d'éventuels prénoms ou surnoms à consonance dialectale, sur la manière de les écrire et les éventuelles difficultés qu'on peut alors rencontrer.

Prolongements

1. En contexte où des dialectes sont encore (partiellement) en usage : recherche de prénoms (éventuellement de surnoms) en dialecte et de leur correspondants en français.

   Poser la question de leur écriture : s'écrivent-ils ? Si oui, comment ? Et, le cas échéant, comment sont transcrits les sons [y] et [u] ? (*cf.* Annexe 2)

2. Faire écouter Audio 3, où il s'agit de reconnaitre une série de prénoms dans différents dialectes.

Les élèves écoutent divers prénoms, les répètent puis essaient de deviner le prénom français qui leur correspond. Une fois les bonnes réponses trouvées (ou données par le maitre…), l'enseignant peut prolonger l'activité en donnant quelques explications à propos de ces prénoms.

Script audio

Pour les documents audio 1 et 2, *cf*. EOLE, Volume I, p. 216.

Audio 3 (CD 1 / Piste 79)

Vous allez entendre des prénoms qui ressemblent à des prénoms en français, mais qui sont utilisés dans des régions ou des villages où on parle une langue régionale, un dialecte ou un patois.

D'abord, vous devez répéter le prénom que vous aurez entendu. Puis vous devrez essayer de reconnaitre le prénom en français qui lui correspond.

Voici d'abord un exemple :

Antouêno

Répète le prénom que tu as entendu : ....

Antouêno.

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

Dans le parler de Chermignon, on dit *Antouèno* ; en français Antoine.

Voilà, on y va pour de bon.

1. *Djousèt* ou *Tchoussèt* **(CD 1 / Piste 80)**

Répète : .... *Djousèt, Tchoussèt*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

Dans le parler de Montignez, dans le Jura, on dit *Djousèt* ou *Tchoussèt* ; en français Joseph.

2. *Domenge*

Répète : .... *Domenge*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

En occitan, on dit *Domenge* ; en français Dominique.

3. *La Louizä*

Répète : .... *la Louîze*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

Dans le parler du village de Cusy, en Savoie, on dit la *Louîze* ; en français Louise, ou, parfois, la Louise.

4. *Touéno*

Répète : .... *Touéno*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

Dans la Vallée d'Aoste, on dit *Touéno* ; en français Antoine.

5. *Yôdena*

Répète : .... *Yôdëna*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

En patois fribourgeois de la Haute-Gruyère, on dit *Yôdëna* ; en français Claudine.

6. *Mechàl* ou *Metchyè*

Répète : .... *Mechàl*, *Metchyè*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

Dans le patois de Bagnes, en Valais, on dit *Mechàl* ou *Metchyè* ; en français Michel.

7. *Mârîye*

Répète : .... *Mârîye*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

En wallon, on dit *Mârîye* ; en français Marie.

8. *Loís*

Répète : .... *Loís*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

En occitan, dans le sud de la France, on dit *Loís* ; en français Louis.

9. *Luvije*

Répète : .... *Luvîje*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

En patois fribourgeois de la Haute-Gruyère, on dit *Luvîje* ; en français Louise.

10. *Dzâkyë*

Répète : .... *Dzâkye*

En français, à quel prénom cela te fait-il penser ? ....

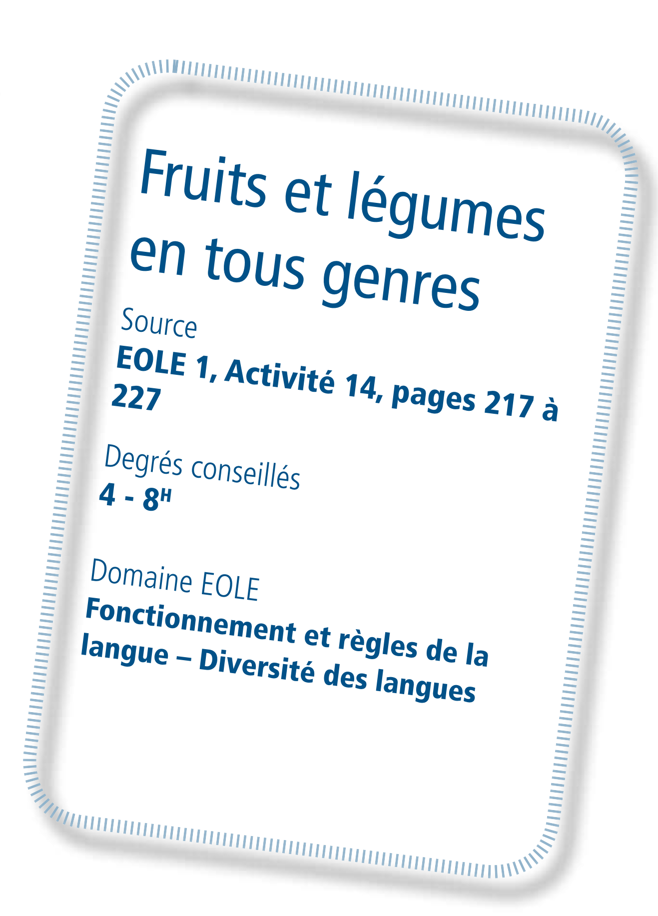
Dans la Vallée d'Aoste, on dit *Dzâkye* ; en français Jacques.

Fruits et légumes en tous genres

et... lo pèró, la ravoúna, la limona, lo frîkye, lo portugàlle ou l'armàgnye…

Dans les dialectes également, les mots n'ont pas toujours le même genre qu'en français ! Ainsi, tout en découvrant ces fruits et légumes de tous genres dans différents dialectes, les élèves constatent que les langues ne fonctionnent pas toutes de la même manière et que le signe linguistique est arbitraire.





Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 217 à 227)

L'activité – basée sur des langues romanes uniquement – porte sur la découverte de la variabilité du *genre* des noms lorsqu'on passe d'une langue à une autre. Elle contribue ainsi à une prise de conscience du caractère arbitraire du signe et de la relativité de sa propre langue.

Cette activité prend place précisément au degré 4[H], lorsque les élèves étudient le groupe nominal (GN) formé d'une déterminant (DET) et d'un nom (N) ; c'est en effet, dans les langues romanes (excepté le latin !), le repérage du déterminant qui permet aux élèves de classer les noms en deux catégories (*masculin* et *féminin*) – pour constater ensuite que les classements ne coïncident pas d'une langue à l'autre.

Apport des dialectes / patois

L'enjeu, ici, est bien la prise de conscience de l'arbitraire du signe et de l'existence de fonctionnements grammaticaux différents d'une langue à l'autre. Les langues utilisées importent peu. Mais les dialectes peuvent tout à fait être exploités – pour autant qu'ils présentent sur ce point des différences avec le français. C'est le cas pour certains mots, dans certains dialectes, en particulier : *la poire* dont le genre est fréquemment masculin dans les dialectes (*lo pèrô* (Chermignon, Valais), *le pro* (Fribourg), *lo peûte* à Roisan et *lo pe-eú* à Verrayes (Vallée d'Aoste), *l'pro* ou *l'pèrú* à Cusy (Savoie)) ; *la fraise* qui se dit *lo frîkye* à Roisan ou l*o frâté* à Verrayes (Vallée d'Aoste) ; *le citron* qu'on dénomme *la limona* en occitan ; ou encore *le radis* qui se dit *la ravoúna* dans le patois fribourgeois.

En particulier dans les classes situées dans des régions où un dialecte est encore (partiellement) en usage, il serait donc pertinent d'utiliser également des mots du parler local dans la mesure où cela permet (a) de mettre en évidence certaines similitudes et différences entre le fonctionnement de ce parler et celui de la langue standard, et (b) de montrer – une fois encore (*cf.* activité I / 10) – que les dialectes possèdent eux aussi une organisation systématique, une grammaire, au même titre que les langues.

Pour l'essentiel, le déroulement de l'activité restera toutefois semblable (car rigoureusement construit de manière à faire comprendre le principe de l'arbitraire), en ajoutant simplement, voire en substituant, des mots dialectaux à ceux des langues espagnole, portugaise et italienne proposés dans la version EOLE.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Découvrir, à propos du genre, quelques similitudes et différences entre le fonctionnement de certains dialectes et celui de la langue standard.
- Prendre conscience que l'organisation grammaticale du parler local peut parfois différer du français, par exemple sur des points tels que le genre des noms.
- Développer ses connaissances du vocabulaire local.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois, jurassiens (2), valdôtains (2) et savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



- Document 1bis : dessin d'une noix avec le mot dans différents dialectes
- Audio 1bis : le mot *noix* dans différents dialectes



- Document 2bis : dessins (sans inscription) des fruits et légumes suivants : citron – radis – cerise – poire



- Document 3bis : dessins (sans inscription) des fruits et légumes suivants : tomate – fraise – abricot – prune – orange – chou
- Audio 3bis : quelques mots de dialectes ou de langues régionales dont le genre diffère du français



- Annexe documentaire 3 : tableaux des noms des fruits et de légumes dans différents dialectes (a et b).

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit précisément le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 217 à 227). C'est en effet une condition pour que les élèves puissent prendre conscience du caractère arbitraire du genre et accepter que le genre des noms peut varier d'une langue / d'un dialecte à l'autre. Mais des mots appartenant à des dialectes ou à des langues régionales peuvent être ajoutés ou substitués à ceux proposés.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Noz, noce, nuez ou noix à choix !*	25 mn	Pas de changement (mais possibilité d'ajouter / substituer un mot en dialecte).	Document 1bis. Audio 1bis.	Document 1bis et Audio 1bis viennent compléter les Document 1 et Audio 1.
Situation-recherche 1 *Le genre à travers quatre langues romanes*	40 mn	Pas de changement (idem).	Document 2bis.	Document 2bis vient compléter le Document 2.
Situation-recherche 2 *On ne dit pas le tomate !*	40 mn	Pas de changement (idem).	Document 3bis.	Document 3bis et Audio 3bis (qui complètent Document 3 et Audio 3).
Synthèse *Des mots qui changent de genre*	40 mn	Pas de changement. Mais nouveaux prolongements suggérés.	---	

Annexe documentaire 1 : *Le genre à travers quelques langues* (EOLE, vol. I, p. 225)
Annexe documentaire 2 : *Mini-lexique plurilingue* (EOLE, vol. I, p. 226)



Annexe documentaire 3a et b : Les noms de fruits et de légumes dans différents patois de la Suisse romande (a) et dans d'autres dialectes et langues régionales (b)

Mise en situation — *Noz, noce, nuez ou noix à choix !*

Le déroulement de la mise en situation reste le même, mais l'enseignant-e peut compléter le Document 1 par le Document 1bis qui contient le même mot (*noix*) dans différents dialectes – dont un au moins devrait être proche de celui parlé dans la région de la classe – et l'Audio 1 par l'Audio 1bis qui contient l'enregistrement de ces mots dialectaux.

Situation-recherche 1 — *Le genre à travers quatre langues romanes*

Pas de changement au niveau du déroulement, mais possibilité de compléter le Document 2 grâce au Document 2bis qui comporte les mêmes mots dans différentes versions dialectales. L'enseignant doit lui-même compléter les dessins du Document 2bis en inscrivant à côté des dessins les mots dialectaux qui sont pertinents dans son contexte d'enseignement.

Attention : dans cette phase de l'activité, ne prendre que des mots dialectaux qui ne présentent pas de particularité quant au genre – autrement dit qui ont le même genre qu'en français (sinon le mécanisme de l'activité ne fonctionne plus).

Situation-recherche 2 — *On ne dit pas le tomate !*

Pas de changement au niveau du déroulement, mais possibilité de compléter ou remplacer le Document 3 et l'Audio 3 grâce au Document 3bis (dessins sans inscription) et à l'Audio 3bis qui comporte, dans différents dialectes, des mots qui changent de genre par rapport au français. L'enseignant doit lui-même compléter les dessins du Document 3bis en inscrivant à côté des dessins les mots dialectaux qui le concernent.

Notons que le Document-Élève 1 n'a pas à être modifié pour y intégrer les dialectes car une place est d'ores et déjà prévue afin que les élèves puissent écrire le mot *tomate* dans une autre langue que les quatre proposées. Par ailleurs, le Document 2bis peut également servir pour cette phase de l'activité si l'on souhaite y prendre un mot qui n'a pas le même genre qu'en français.

Récapitulation-synthèse — *Des mots qui changent de genre*

Pas de changement. Mais ne pas oublier d'établir des liens avec le parler local, en particulier si celui-ci contient des mots dont le genre diffère par rapport au français.

Prolongements

1. Chercher d'autres mots du parler local qui n'ont pas le même genre que leur équivalent en français. Les dessiner et inscrire le mot au dos du dessin. Possibilité de constituer un Memory.
2. Esquisser une « grammaire » du groupe nominal pour le parler local : quels sont les déterminants ? Où se placent-ils ? Etc. Cette activité est relativement difficile (et, dès lors, plutôt destinée aux degrés 7-8[H]). Il ne s'agit en tous les cas pas d'expliciter l'ensemble des règles du groupe nominal en dialecte, mais d'établir quelques constats de base pour le dialecte observé : les déterminants sont …, ils se placent…, le genre des noms n'est pas toujours le même qu'en français, etc.

NB : bien que destinée initialement à des élèves des degrés 4-5[H], cette activité peut également être utilisée dans le cadre de l'activité ***Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?*** (degrés 7-8[H]), en fournissant à la fois des pistes et des matériaux pour un traitement de la question du genre dans les dialectes / patois et les langues régionales.

Script audio

Pour les documents audio 1 à 4, *cf*. EOLE, Volume I, p. 227.

Audio 1bis (CD 1 / Piste 81)

Voici le mot *noix* dans plusieurs dialectes ou langues régionales :

la noix	français
la nouí	patois de Chermignon
a nyouài	patois de Bagnes
la kòtya	patois fribourgeois
lai nouche	patois de Montignez
la notz	occitan
la nyouí	patois de Roisan
la nyoué	patois de Verrayes
la nouê	patois de Cusy
el gueugue	picard
li djaye	wallon

Audio 3bis (CD 1 / Piste 82)

Voici quelques mots, en dialecte ou dans une langue régionale, dont le genre diffère du français

Dans le patois de Chermignon :	*lo pèró*	la poire
En patois fribourgeois :	*la ravoúna*	le radis
	le pro	la poire
En wallon :	*li djote*	le chou vert
	li radis'	le radis
En occitan :	*la limona*	le citron
Dans le patois de Roisan :	*lo peûte*	la poire
	lo frîkye	la fraise
	lo brinyoùn	la prune
	l'armànye	l'abricot
	lo portugàlle	l'orange
Dans le patois de Verrayes :	*lo frâté*	la fraise
Dans le patois de Cusy :	*l' pro*	la poire
	l' grèfyòn	la cerise

Le p’tit déj

mais aussi… lo dèzónâ, l’dédjunon ou lo kolachoùn

Déguster un copieux petit déjeuner en classe, et savourer les mots dialectaux qui vont avec… Quel plaisir ! Une activité d’écoute, de repérage, comme mise en bouche. Mais aussi une réflexion sur l’existence de ces parlers dans l’expace romand, à côté des langues nationales, des langues de la migration, voire des toutes les variétés que ces langues-là englobent également et qui, toutes, viennent définir et enrichir notre patrimoine langagier.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 229 à 246)

L'activité EOLE, centrée sur le petit déjeuner, consiste en une découverte de la diversité des langues et des systèmes d'écriture à travers les emballages des aliments. Elle concerne les formes écrites des noms d'aliments et les différents systèmes d'écriture illustrés par les langues de l'activité et est fondée sur des activités de tri des emballages et d'observation.

Les élèves essaient également de reconnaitre les langues dont il s'agit. Sur la base des emballages à leur disposition, ils sont amenés à distinguer entre les langues nationales de la Suisse (qui sont seules présentes sur certains emballages) et les autres langues des emballages, le plus souvent présentes aussi sur le territoire suisse, mais non officielles. Lors de la synthèse, grâce à des cartes et des personnages à coller, l'activité leur donne l'occasion de mieux connaitre les langues de la Suisse, celles qui sont officielles et toutes les autres, parlées par des gens qui y vivent.

Apport des dialectes / patois

Telle qu'elle est proposée, l'activité concerne essentiellement les formes écrites des langues. Or, en tout cas dans la partie francophone de la Suisse, on ne trouve guère d'emballages sur lesquels figureraient des noms d'aliments en patois. En revanche, si l'on pense simplement aux noms des aliments et à la composition d'un petit déjeuner, la prise en compte des dialectes fait pleinement sens car nombre des aliments qui le composent ont une dénomination dans les différents dialectes. Nous proposons par conséquent, dans la Situation-recherche 2, un approfondissement dans la découverte des langues de la Suisse, qui consiste à écouter une ou des personnes parlant patois et décrivant leur petit déjeuner, avec pour tâche de repérer quelques mots désignant des aliments ou des boissons.

Dans les régions où le patois est encore, même partiellement, en usage, divers autres prolongements peuvent être envisagés : composer un petit déjeuner dans le dialecte local (si cela peut faire sens), rédiger des étiquettes pour les différents aliments et boissons, inviter des locuteurs patoisants pour déguster avec eux ce déjeuner, etc.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Approfondir ses connaissances relatives aux langues de la Suisse.
- Découvrir quelques termes dénommant les repas, les aliments et les boissons dans le parler local ou un dialecte proche.
- Être capable de repérer des mots en dialecte (noms des aliments et boissons) dans des enregistrements.
- Observer ces mots et percevoir leur ressemblance (voire leur différence irréductible) avec des mots du français.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois et jurassiens (2) (ainsi que les patois valdôtain et savoyard, l'occitan, le picard et le wallon dans les listes de termes founis en annexe).

Matériaux ajoutés



- Audios 1 à 5 : enregistrements de personnes parlant patois et décrivant leur petit déjeuner.



- Document-Élève 6 : d'autres manières de nommer les aliments et boissons du petit déjeuner.



- Annexes documentaires 5 et 6 : le nom des aliments, des boissons et des repas dans différents dialectes et langues régionales.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 161 à 176) dans les 1e et 2e phases (Mise en situation et Situation-recherche 1), mais un développement est proposé pour la phase 3 (Situation-recherche 2). Divers nouveaux prolongements sont en outre suggérés.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Les mystères de l'écriture*	20 mn	Pas de changement.	---	L'activité porte sur l'écrit.
Situation-recherche 1 *Emballages tous azimuts*	30 mn	Pas de changement.	---	L'activité porte sur l'écrit.
Situation-recherche 2 *La Suisse deux fois plurilingue*	90 mn	Développement : repérage de mots dialectaux dans des documents audios.	Audios 1, 2 et 3. Document-Élève 6. Annexes 5 et 6.	La partie concernant les patois gagne à être réalisée lors d'une séance séparée.
Synthèse *La Suisse entre 4 et 1000 langues*	30 mn	Pas de changement dans le déroulement mais prise en compte des dialectes.	---	Prendre en compte les dialectes.

Annexe documentaire 1 : *La Suisse, un pays plurilingue.* (EOLE, volume I, p. 239-240)
Annexe documentaire 2 : *La situation du romanche dans les Grisons.* (EOLE, volume I, p. 241-242)
Annexe documentaire 3 : *Les langues de la migration.* (EOLE, volume I, p. 243-245)
Annexe documentaire 4 : *Extrait de l'ouvrage d'Amélie Plume* Ailleurs c'est mieux qu'ici (EOLE, volume I, p. 246)



Annexe documentaire 5 : Le nom des aliments et boissons du petit déjeuner dans différents dialectes et langues régionales.



Annexe documentaire 6 : Le nom des repas dans différents dialectes et langues régionales.

Mise en situation — *Les mystères de l'écriture*

Pas de changement.

Situation-recherche 1 — *Emballages tous azimuts*

Pas de changement.

Situation-recherche 2 *La Suisse deux fois plurilingue* NOUVEAU

Cette phase débute comme proposé dans EOLE (p. 235, points 1 et 2). Au point 3, lorsqu'il est question des langues qui ont été abordées dans l'activité, l'enseignant demande aux élèves s'ils connaissent encore d'autres manières de nommer les aliments du petit déjeuner, manières qui seraient utilisées dans le village ou la ville où l'on réside.

Quelles que soient les réponses des élèves, l'enseignant leur fait alors écouter l'enregistrement d'une personne qui décrit ce qu'elle mange habituellement, chez elle, au petit déjeuner (enregistrement à choisir parmi les Audios 1, 2, 3, 4 ou 5). Il demande aux élèves d'essayer de reconnaitre les aliments et boissons mentionnés. Il note au tableau ce que les élèves ont découvert. Il distribue ensuite le Document-Élève 6 et fait observer les mots qui y figurent à ses élèves (en groupes de deux ou trois), avec pour tâche de retrouver le mot en français qui correspond aux aliments et boissons qui figurent puis compléter si possible la dernière colonne (encourager les élèves allophones à compléter cette colonne avec des mots du parler de chez eux).

Dans les régions où un dialecte est encore en usage, les élèves devraient proposer quelques termes dialectaux. L'enseignant les note, en regard des termes équivalents en français ou dans d'autres langues, avant de passer à la suite de l'activité. Il pourra les réutiliser plus tard, par exemple dans la synthèse ou dans le cadre des prolongements proposés.

Après une correction collective, il explique qu'il s'agit là de termes qui appartiennent à des dialectes parlés dans certaines régions de la Suisse romande, fournit quelques explications à propos de ces dialectes et, si cela n'a pas encore été fait, à propos de la notion même de dialecte / patois (*cf.* Informations sur les différentes variétés utilisées, p. 237). Puis il fait réaliser une seconde tâche d'écoute, des 4 enregistrements restants (ou d'une partie de ceux-ci), en demandant aux élèves

a) de reconnaitre pour chaque enregistrement, en s'appuyant sur les mots qu'ils parviennent à repérer, à quel dialecte il correspond ;

b) de marquer d'une croix dans la colonne correspondant à l'enregistrement les aliments et boissons qui sont mentionnés.

Si l'activité parait trop difficile, il est possible de commencer en reprenant le premier enregistrement et en le traitant comme un exemple. Il est par ailleurs possible d'écouter plusieurs fois chaque enregistrement.

L'activité se termine par une phase de correction collective et une discussion à propos de ces dialectes : les élèves en avaient-ils déjà entendu parler ? Savaient-ils qu'ils existaient ? Savaient-ils ce qu'est un dialecte (patois) ? Connaissent-ils d'autres dialectes ? Etc. La classe peut également compléter le tableau proposé dans EOLE (p. 236) en y intégrant les dialectes connus ou observés durant l'activité.

Récapitulation-synthèse *La Suisse entre 4 et 1000 langues*

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié mais les dialectes sont pris en compte, en particulier lorsqu'il s'agit des autres langues parlées en Suisse. L'enseignant veillera alors à clairement distinguer les langues liées à la migration qui sont parlées en Suisse (mais aussi, bien sûr, les variétés dialectales de ces langues !) et les dialectes – autrefois parlés par l'ensemble de la population autochtone – qui sont encore partiellement parlés dans certaines régions.

Prolongement

En particulier (mais pas seulement) dans les régions où un dialecte est encore en usage, l'enseignant invite ses élèves à composer l'ensemble d'un petit déjeuner – voire un « brunch » ! – en dialecte. Les élèves peuvent fabriquer des étiquettes, en dialecte, pour les divers aliments et boissons, ils peuvent même jouer à employer quelques mots : Est-ce que je peux avoir un peu de *fromâzo* ? un verre de *laicé* ?...

La classe aboutit ainsi à composer un petit déjeuner en dialecte, à jouer avec les mots en dialectes… et, dans l'idéal du moins, à déguster ce déjeuner en classe !

Dans les régions où le patois est encore présent, la classe peut inviter des personnes qui le parlent encore, leur demander de raconter leurs petits déjeuners d'antan, etc.

L'activité peut être poursuivie / approfondie à propos des autres repas de la journée (cf. annexe documentaire 6).

Script audio

Audio 1 (CD 1 / Piste 83) [Patois de Bagnes]

Vous allez entendre une personne qui parle de son petit déjeuner. Essayez de reconnaitre de quel patois il s'agit et, lors d'une seconde écoute, de repérer les aliments et les boissons qui sont mentionnés. Voici donc ce qu'elle nous dit :

U dëdzon-nòn, o matën, yo mëdzo dè pan de chèya aouí i nyuai, dè bon kartài dè fromâdze, dè yâdzo dè konfitûre ubën dè mài, è pouài yo bèyo dâvoue bône tàsse d'âçhlé.

[Au déjeuner, le matin, je mange du pain de seigle avec les noix, de bons morceaux de fromage, des fois de la confiture ou bien du miel, et puis je bois deux bonnes tasses de lait.]

De quel patois s'agit-il ? Coche le numéro de l'enregistrement dans la bonne colonne.

À présent, en réécoutant cet enregistrement, coche (dans la même colonne) les aliments et les boissons que cette personne prend à son petit déjeuner.

Audio 2 (CD 1 / Piste 84) [Patois de Pleigne]

Vous allez entendre une personne qui parle de son petit déjeuner. Essayez de reconnaitre de quel patois il s'agit et, lors d'une seconde écoute, de repérer les aliments et les boissons qui sont mentionnés. Voici donc ce qu'elle nous dit :

Mon ptét dédjeûnon.

En la mâjon i prends di café davo di laicé, di socre, di pain, di burre, d'lai confiture ou bïn di mie, di formaidge o bïn des flocons. Voili.

[Mon petit déjeuner. A la maison, je prends du café au lait, du sucre, du pain, du beurre, de la confiture ou bien du miel, du fromage ou bien des flocons d'avoine. Voilà.]

De quel patois s'agit-il ? Coche le numéro de l'enregistrement dans la bonne colonne.

À présent, en réécoutant cet enregistrement, coche (dans la même colonne) les aliments et les boissons que cette personne prend à son petit déjeuner.

Audio 3 (CD 1 / Piste 85) [Patois fribourgeois, Haute-Gruyère]

Vous allez entendre une personne qui parle de son petit déjeuner. Essayez de reconnaitre de quel patois il s'agit et, lors d'une seconde écoute, de repérer les aliments et les boissons qui sont mentionnés. Voici donc ce qu'elle nous dit :

Le dèdzounon.

I dèdzàano tu lé matèn aví ma fèna. On dzè, dou bûro, de la konfitûre, un bokòn de frë, on bè, dou té ou bèn dou kâfé. Nènd a ke bêvon achebèn dou kâfé ou lathí. L'è to chèn ke prèndzo pour ma pàar.

[Le petit déjeuner. Je déjeune tous les matins avec ma femme. Un jus, du beurre, de la confiture, un peu de fromage, un bout, du thé ou bien du café. Il y en a même qui achètent du café au lait. C'est tout ce que je prends pour ma part.]

De quel patois s'agit-il ? Coche le numéro de l'enregistrement dans la bonne colonne.

À présent, en réécoutant cet enregistrement, coche (dans la même colonne) les aliments et les boissons que cette personne prend à son petit déjeuner.

Audio 4 (CD 1 / Piste 86) [Patois de Montignez]

Vous allez entendre une personne qui parle de son petit déjeuner. Essayez de reconnaitre de quel patois il s'agit et, lors d'une seconde écoute, de repérer les aliments et les boissons qui sont mentionnés. Voici donc ce qu'elle nous dit :

L'dédjeûnon.

Vos êtes bïn curieuge. Vos vlez saivoi ce qu'i maindge le maitïn â dédjeûnon. I veus vos dire qu'i bois chutot ène bouinne tâsse de laicé â câfé, a peu davo çoli des bichcottes, ïn po d'burre, d'lai confreture, di mie, voili.

[Le petit déjeuner. Vous êtes bien curieuse. Vous voulez savoir ce que je mange le matin au déjeuner. Je vais vous dire [futur en vouloir] que je bois surtout une bonne tasse de lait au café, et puis avec ça des biscottes, un peu de beurre, de la confiture, du miel. Voilà.]

De quel patois s'agit-il ? Coche le numéro de l'enregistrement dans la bonne colonne.

À présent, en réécoutant cet enregistrement, coche (dans la même colonne) les aliments et les boissons que cette personne prend à son petit déjeuner.

Audio 5 (CD 1 / Piste 87) [Patois de Chermignon]

Vous allez entendre une personne qui parle de son petit déjeuner. Essayez de reconnaitre de quel patois il s'agit et, lors d'une seconde écoute, de repérer les aliments et les boissons qui sont mentionnés. Voici donc ce qu'elle nous dit :

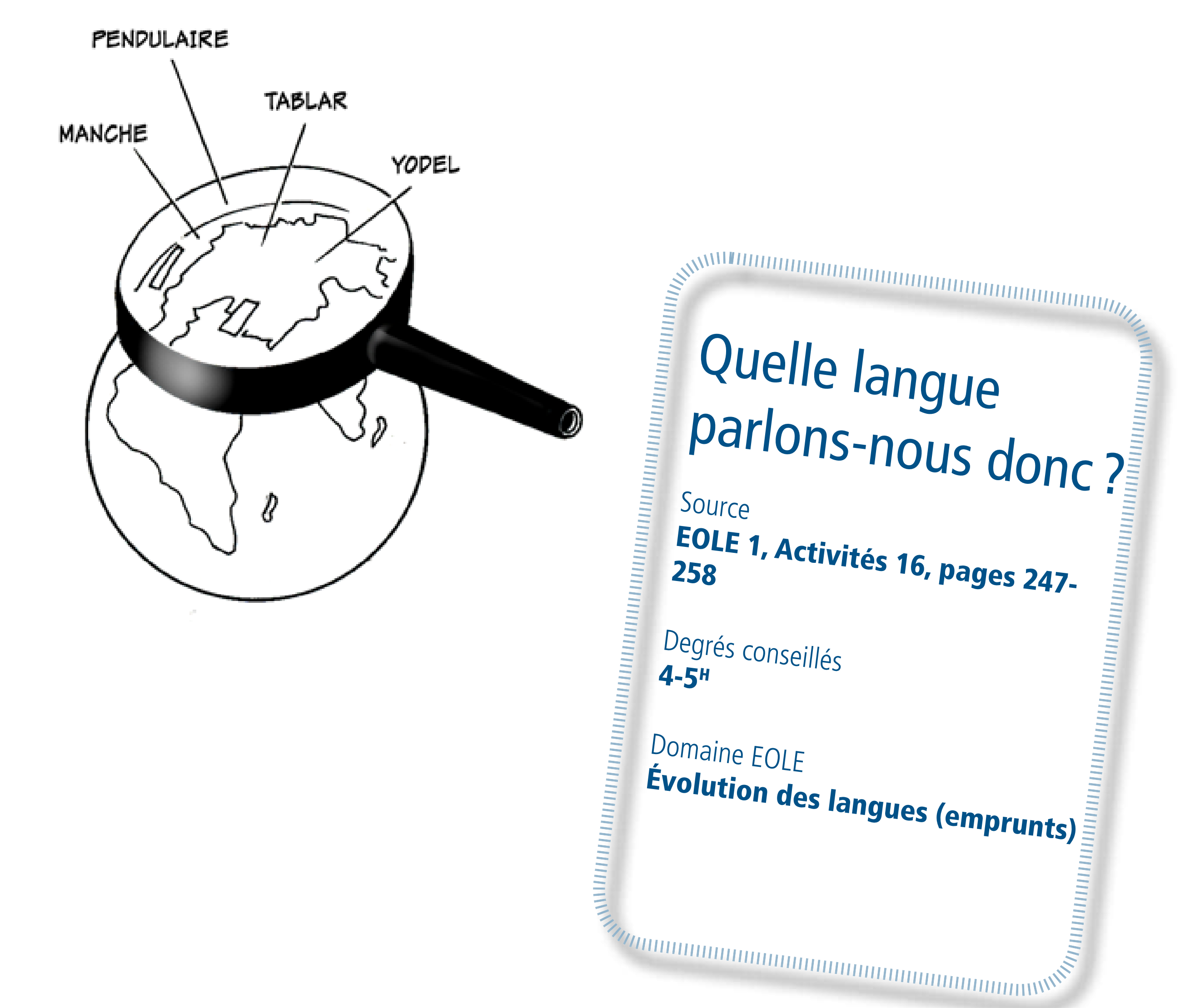
Ouék matén, por dèzónâ, é ménjyà óna lëssa dè pan avoué dè boûrro è dè konfitûre, on bokón dè fromâzo è óna tàssa dè kâfé avoué dè lassé.

[Ce matin, pour déjeuner, j'ai mangé une tranche de pain avec du beurre et de la confiture, un morceau de fromage et une tasse de café avec du lait.]

De quel patois s'agit-il ? Coche le numéro de l'enregistrement dans la bonne colonne.

À présent, en réécoutant cet enregistrement, coche (dans la même colonne) les aliments et les boissons que cette personne prend à son petit déjeuner.

Quelle langue parlons-nous donc ?



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 247 à 258)

L'activité *Quelle langue parlons-nous donc ?* porte sur les emprunts. Partant de la chanson *Le polyglotte*, d'Henri Dès, les élèves découvrent différents emprunts relevant du vocabulaire sportif, culinaire ou vestimentaire et qui font partie à part entière de la langue française.

Apport des dialectes / patois

Les dialectes / patois constituent l'une des sources auxquelles le français a puisé, et puise encore, pour élargir, diversifier et enrichir son vocabulaire. De nombreux mots, en effet, proviennent des divers dialectes et parlers locaux en usage dans les différentes régions de la francophonie. Il ne faut pas oublier, d'ailleurs, que le français, d'une certaine manière, n'est rien d'autre qu'un dialecte – ou, plutôt, un « sociolecte » – qui a réussi : le parler d'une classe particulière, la Cour de France, mêlé d'emprunts hétéroclites (aux dialectes de France, à l'italien, à l'anglais…), de néologismes, etc.

Souvent, ces mots empruntés aux dialectes locaux restent confinés à une variété régionale du français (le français de Suisse, par exemple, pour *s'encoubler, bisse, clédar,* etc.). Mais parfois aussi ces mots entrent dans le vocabulaire « standard » du français : *pétanque, resquiller*, *raclette*, etc. (*cf*. Annexe Source dialectale de quelques mots français d'aujourdhui, p. 247).

Il est donc important d'aborder la question des emprunts en lien avec les dialectes / patois. Cependant, l'importance de cette question des emprunts du français aux français régionaux, dialectes et patois justifie un traitement relativement approfondi et qui gagne à être conduit avec des élèves un peu plus âgés. C'est pourquoi, plutôt que d'ajouter de nouvelles phases à cette activité, nous avons préféré proposer quelques compléments pour l'activité *À la découverte des mots venus d'ailleurs* et, surtout, créer une nouvelle activité portant spécifiquement sur les emprunts aux dialectes et langues régionales : *Le français local – ces mots qui sont typiques pour notre parler.*

Voir également les activités ***À la découverte des mots venus d'ailleurs*** (EOLE, Volume II, p. 187, et ici-même, la version avec dialectes / patois et langues régionales, p. 167) et ***Le français local – ces mots qui sont typiques pour notre parler*** (ici-même, p. 213).

Nous nous contenterons donc ici de faire quelques suggestions de compléments, sans ajouter de matériel particulier.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- découvrir que certains emprunts sont faits par le français aux dialectes, patois et langues régionales des diverses régions de la francophonie.
- découvrir quelques exemples de mots empruntés par le français aux dialectes et patois de Suisse romande (et à d'autres dialectes).

Matériaux ajoutés

- Pas de matériel ajouté.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume I, p. 247 à 258), avec quelques ouvertures suggérées en direction des dialectes / patois et langues régionales.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Un polyglotte, qu'est-ce que c'est ?*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *Football, basket-ball, handball, vous en connaissez d'autres ?*	30 mn	Pas de changement.	---	Possibilité de choisir une page d'un dictionnaire où on trouve des emprunts à un dialecte roman.
Situation-recherche 2 *Spaghetti, tomates et hamburger… quel menu !*	40 mn	Pas de changement.	---	Possibilité d'élargissement aux dialectes. Selon le contexte, la prise en compte des termes dialectaux peut allonger considérablement l'activité.
Synthèse *Mario porte un kimono et Jennifer un pullover !*	45 mn	Pas de changement.	---	Possibilité d'élargissement à des termes locaux.

Annexe documentaire 1 : *Qu'est-ce qu'un emprunt linguistique ?* (EOLE, Volume I, p. 255)
Annexe documentaire : Source dialectale de quelques mots français d'aujourd'hui (p. 247)

Mise en situation — *Un polyglotte, qu'est-ce que c'est ?*

Découverte de quelques emprunts à partir de la chanson *Le polyglotte* de Henri Dès. Pas de changement.

Situation-recherche 1 — *Football, basketball, handball, vous en connaissez d'autres ?*

Deux recherches sur des emprunts, une fois à partir d'un extrait de dictionnaire étymologique (fourni avec l'activité), une fois autour de termes du sport empruntés à l'anglais. Pas de changement, mais possibilité de choisir une page supplémentaire dans un dictionnaire étymologique, où figurerait justement l'un ou l'autre mot emprunté à un dialecte roman. L'enseignant peut s'appuyer pour cela sur les exemples fournis ci-après (Situation-recherche 2) ou dans l'activité *À la découverte des mots venus d'ailleurs.*

Situation-recherche 2 — *Spaghetti, tomates et hamburger… quel menu !*

Une nouvelle recherche autour de termes culinaires, à partir d'une carte de menu.

Pas de changement dans le déroulement. Mais possibilité d'interroger les élèves sur les termes culinaires régionaux qu'ils connaitraient éventuellement et se renseigner si ces termes ont un usage exclusivement local / régional ou s'ils sont éventuellement aussi utilisés plus largement, en français standard.

Voici quelques exemples de termes du français liés à l'alimentation et à la boisson et qui proviennent de dialectes :

- le bisse < *lo bíss* (Valais)
- la blouche (sorte de prune) < *lai bloûeche* (Jura)
- le mesclum ou mesclun (mélange de feuilles de salades variées < *lo mesclum* (occitan)
- la gosette (chausson aux pommes ou avec d'autres fruits (cerises, prunes, abricots) < *li gozète* (fém.) (wallon)
- le pistolet (petit pain rond) < *li pistolèt* (masc.) (wallon)
- l'estaminet (endroit où l'on consomme des boissons) < *li staminèt* (wallon)

Etc.

Récapitulation-synthèse *Mario porte un kimono et Jennifer un pullover !*

Construction d'un Mémory des vêtements (*kimono, baskets*…) et découverte de l'origine des termes.

Discussion finale autour de la notion d'emprunt.

À nouveau, pas de changement dans le déroulement, mais possibilité d'interroger les élèves sur les termes régionaux pour les vêtements qu'ils connaitraient éventuellement et se renseigner si ces termes ont un caractère dialectal et s'ils sont éventuellement aussi utilisés plus largement, en français standard.

Prolongement

Possibilité d'inventer un verset supplémentaire pour la chanson *Le polyglotte* en exploitant des mots régionaux.

Le Yatzy des langues de ma classe

Une activité d'« entrée », pour aborder le sujet de la diversité des langues – mais aussi des dialectes et patois – à travers la diversité des formes de salutation. Une découverte centrée sur l'écoute de mini-dialogues et un jeu – le yatzy – qui favorise une familiarisation ludique avec ces variétés dont les élèves n'imaginent pas toujours l'existence…



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 41-53)

Centrée sur les formules de salutation, l'activité EOLE propose une *entrée* dans la diversité des langues en faisant observer aux élèves – d'abord à l'écrit puis par l'écoute – de brefs textes dans lesquels des personnes de langues et de cultures différentes se saluent et se présentent. La classe commence par discuter des expressions que les élèves connaissent pour ce genre de situations. Puis les élèves essaient de repérer les formules de salutation utilisées dans les différentes langues avant d'effectuer un exercice d'écoute consistant à apparier par langue les dialogues oraux et les textes écrits.

Dans une seconde partie, les élèves construisent (sur la base des langues connues par les élèves ou, si ce n'est pas possible, sur la base d'un second document audio) des dés sur les faces desquels figurent des formules de salutation et de présentation dans 6 langues différentes. Puis… ils jouent au Yatzy.

L'activité se termine par une discussion collective à propos des manières de se saluer et de se présenter dans différentes langues et cultures.

Apport des dialectes / patois

Les dialectes prennent place très facilement dans cette activité en offrant des variétés langagières supplémentaires exprimant la diversité des langues du monde, des plus locales aux plus éloignées. Le matériel proposé ici ajoute par conséquent plusieurs variantes dialectales, sous forme écrite et audio, à celles qui figurent déjà dans l'activité. De plus, les enseignants sont invités, si le contexte le permet, à prendre en compte toutes les formes locales et/ou régionales auxquelles eux et leurs élèves ont accès.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Sensibiliser les élèves aux formes locales / régionales de salutation et de présentation.
- Observer que la diversité (des formes de salutation et de présentation en l'occurrence) concerne également les formes dialectales.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans (2), fribourgeois, jurassiens (2), valdotain et savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



- Document-Élève 6 (textes dans les différents dialectes, en vue de l'activité d'appariement)
- Audio 7 (versions audios des textes incluant 8 variétés dialectales)
- Audios 8 à 18 (versions audios des dialogues dans chaque langue ou dialecte)



- Annexe : *cf.* Annexe de l'activité *Bondzoua, bônzòr, bondjoué* (tableau présentant différentes formes de *bonjour* dans différents dialectes et commentaires).

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

La réalisation de l'activité avec les dialectes peut soit venir s'ajouter à l'activité initiale (dans ce cas, elle constitue une activité supplémentaire), soit la remplacer. Nous suggérons toutefois aux enseignants de réaliser d'abord la partie A de l'activité telle que proposée dans EOLE puis d'enchainer (ou reprendre à un autre moment) avec la version centrée sur les dialectes (cf. Document-Élève 6 et Audio 7). Cela permet en effet d'exploiter au mieux cette activité d'entrée pour ouvrir les élèves à un plus grand nombre de langues tout en prenant en compte les dialectes.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
A À l'écoute des langues	40 mn (ou 2 x 40 mn)	Le déroulement de l'activité avec les variétés dialectales (à la place des langues initiales ou mélangées à elles) reste le même.	Document-Élève 6. Audio 7.	Possibilité soit de faire d'abord l'activité selon EOLE puis avec les dialectes, de la faire seulement avec les dialectes ou en mêlant dialectes et langues.
B Construisons un Yatzy des langues	20 à 90 mn	Pas de changement.	(Audios 8 à 17).	Les documents audios 8 à 17 (transcrits dans le script audio) peuvent être utilisés pour construire le dé.
C Jouons au Yatzy !	40 à 90 mn	Pas de changement.		Avec dialectes si ceux-ci ont été utilisés lors de la construction du jeu.

Annexe documentaire : « *Bonjour* » *et les autres formes de salutation dans le monde.* (EOLE, Volume II, p. 51)



Annexe documentaire : Bonjour dans différents dialectes (voir aussi l'activité **Bondzoua, bônzòr, bondjoué).**

Partie A *À l'écoute des langues*

Même déroulement, que ce soit avec les dialectes seuls (qui peuvent donc être utilisés soit à la place soit à la suite de l'activité EOLE basée elle sur des langues) ou avec un mélange de dialectes et de langues reprises de l'activité EOLE (l'enseignant doit alors se charger de la sélection et du montage).

Partie B *Construisons un Yatzy des langues*

Même déroulement, que ce soit avec les dialectes seuls ou avec un mélange de dialectes et de langues reprises de l'activité EOLE (diverses variantes sont possibles, de l'insertion d'une ou deux variétés dialectales dans le jeu EOLE basé sur des langues à l'inverse, à savoir l'insertion d'une ou deux langues dans une formule basée sur les dialectes).

Partie C *Jouons au Yatzy !*

Même déroulement, que ce soit avec les dialectes seuls ou avec un mélange de dialectes et de langues reprises de l'activité EOLE (*cf.* Partie B).

Prolongements

Le prolongement *Construire un poster des salutations*, proposé dans EOLE (p. 49), peut bien évidemment utiliser des matériaux dialectaux.

Dans les régions où des formes dialectales de salutation sont encore en usage, même partiellement, il peut être intéressant d'enquêter sur ces formes : quelles sont-elles ? qui les utilise ? avec qui ?...

Script audio

Audio 7 (CD 2 / Piste 1)

Message No 1 (France, région de Toulouse, occitan)

Bonjorn,

Cossí vas ?

Cossí te sonas ?

M'apèli Pèire.

Al reveire !

Message No 2 (Jura, Montignez)

Bondjoué,

C'ment qu'çoli vait ?

C'ment qu' te t'aippeules ?

I m'aippeule Djain-Mairie.

Â r'voûere.

Message No 3 (Valais, Chermignon)

Bónzòr

Komèn tè va të ?

Kouè t'â-hó nón ?

Y'é nón Moneka.

A rèvîrre.

Message No 4 (picard)

Bonjour,

Ècmint qu'a vo ?

Ecmint qu'ch'est tin tchot nom ?

Min tchot nom, ch'est Djiyonme.

Adé.

Message No 5 (Cusy, Savoie)

Bondhò,

kmê-tou k'é bàlye ?

Kmê-tou kè t' t'apàle ?

D' m'apàlo Jérâ.

A rvi.

Message No 6 (français)

Bonjour,

Comment vas-tu ?

Comment t'appelles-tu ?

Je m'appelle Matteo.

Au revoir.

Message No 7 (patois fribourgeois)

Bondzouà

Kemèn va-thë ?

Kemèn i-thë a non ?

Chu a non Dzojè.

A rèvêre.

Message No 8 (Vallée d'Aoste)

Boùndzòo,

Komèn va-ti ?

Kóme teu teu krîye ?

Meu krîyo Marîye

Tànkye.

Message No 9 (wallon)

Bondjoû,

Comint ç' qui ça vos va ?

Comint ç' qu'on v' lome ?

On m' lome Pôl.

A r'veûy.

Audio 8 (CD 2 / Piste 2)

Le message dans le parler de Pleigne (Jura) :

Bondjo,

Comment çoli vai ?

Comment t'appeûle-tu ?

Y m'appeûle Marie-Jeanne.

A rvouère. Potchez-vos bïn !

Audio 9 (CD 2 / Piste 3)

Le message dans le parler de Bagnes (Valais) :

Bondzò,

Komèn te ke tè va ?

K'â te a non ?

É a non Rojé

A rèvouê.

Document-Élève 6

1. Avant l'écoute de l'enregistrement :
   - Entoure, pour chaque message, l'équivalent de « Bonjour ».
   - Inscris, quand tu le peux, le nom du dialecte du message dans les différents rectangles.
2. Pendant l'écoute de l'enregistrement :
   - Écris, dans le petit carré, le numéro du message.
   - Complète les rectangles (nom du dialecte du message)

Bondhò,
Kmê-tou k'é bàlye ?
Kmê-tou kè t' t'apàle ?
D' m'apàlo Jérâ
A rvi

Bondjoué,
C'ment qu'çoli vait ?
C'ment qu' te t'aippeules ?
I m'aippeule Djain-Mairie
Â r'voûere

Bondzouà
Kemèn va-thë ?
Kemèn i-thë a non ?
Chu a non Dzojè.
A rèvêre

wallon
patois de Roisan (Vallée d'Aoste)
patois de Chermignon (Valais)
patois fribourgeois
patois de Cusy (Savoie)
français
occitan
picard
patois de Montignez (Jura)

Bónzòr
Komèn tè va të ?
Kouè t'â-hó nón ?
Y'é nón Moneka
A rèvîrre

bondjoû,
Comint ç' qui ça vos va ?
Comint ç' qu'on v' lome ?
On m' lome Pol
A r'veûy

Bonjour,
Comment vas-tu ?
Comment t'appelles-tu ?
Je m'appelle Matteo
Au revoir

Bonjour,
Ècmint qu'a vo ?
Ecmint qu'ch'est tin tchot nom ?
Min tchot nom, ch'est Djiyonme
Adé

Bonjorn,
Cossí vas ?
Cossí te sonas ?
M'apèli Pèire
Al reveire!

Boùndzòo,
Komèn va-ti ?
Kóme teu teu krîye ?
Meu krîyo Marîye
Tànkye

Le rap des langues de ma classe

En tant que forme poétique et musicale prisée par les jeunes, le rap permet de manière privilégiée d'exprimer les appartenances et les identités, linguistiques entre autres. On y trouve d'ailleurs fréquemment un mélange de langues – et de dialectes – au sein d'une même production. L'activité EOLE joue précisément avec cela, permettant aux élèves de faire connaissance des répertoires linguistiques de leurs camarades et les invitant à créer de nouvelles strophes au rap qui leur est proposé, en y insérant les diverses langues présentes dans la classe.



Cette activité n'est toutefois pas reprise ici car elle ne pourrait avoir de sens que dans les contextes où une langue régionale ou un dialecte est encore suffisamment en usage pour donner lieu à une telle création.

Mais les classes dans lesquelles cela est possible sont bien sûr invitées à orienter l'activité EOLE également dans la direction d'une prise en compte du parler local ou régional, en insérant parmi d'autres langues des passages dans ce parler. Et si un ou quelques élèves parlent un dialecte, il est là aussi conseillé d'en tenir compte au même titre que d'autres langues faisant partie du répertoire langagier des élèves.

Par ailleurs, il existe de nombreux CD en langue régionale ou en dialecte, dans toutes les régions prises en compte dans nos activités. Nous invitons par conséquent les enseignant-e-s à exploiter cela en faisant écouter des chansons, en les traduisant, en les apprenant, etc.

Le voleur de mots

Que ferions-nous si les mots de la langue que nous parlons disparaissaient ? Nous ne renoncerions certainement pas à parler… Mais irions-nous emprunter des mots ailleurs ? Et où ? Prendrions-nous le temps d'exploiter la richesse du patrimoine linguistique local ?

Une variante « dialectale » du conte *Le voleur de mots*, qui permet d'enrichir la réflexion sur la communication, le vocabulaire et ses variations (géographiques, diachroniques…), l'évolution des langues et la créativité lexicale, mais aussi de prendre conscience de l'existence d'une langue locale appelée « patois » et de (re)découvrir le patrimoine laissé par les Anciens.



Rappel : l'activité dans EOLE[1]

(Volume II, pages 63-74)

Cette activité consiste en une énigme à résoudre, à partir d'une histoire intitulée *Le voleur de mots*. Après avoir découvert le coupable, les élèves sont amenés à réfléchir à l'importance du langage pour communiquer et à l'importance de partager un code commun en imaginant ce qu'ils pourraient faire si les mots commençaient à disparaitre : comment continuer à communiquer ? Par quoi remplacer les mots disparus ?... Ce faisant, ils examinent diverses manière de créer ou remplacer les mots : néologismes, synonymes, emprunts, et approfondissent l'étude du système lexical de leur langue.

Apport des dialectes / patois

L'activité portant sur le lexique, et plus précisément sur les différentes manières de dire la même chose en exploitant des propriétés telles que la synonymie, la néologie ou l'emprunt à d'autres langues ou variétés, les dialectes représentent ici un apport très intéressant et permettent de mettre en évidence le vocabulaire dialectal en relation au français.

C'est pourquoi nous proposons une nouvelle version de l'histoire, dans laquelle une des solutions proposées pour compenser la perte de certains mots consiste à aller en chercher des équivalents dans le parler local, à exploiter la richesse du patrimoine linguistique local. La version proposée ici s'appuie sur le patois valaisan de Chermignon (Valais). Toutes les classes peuvent travailler avec cette version, même s'il n'y a pas d'élèves dialectophones dans la classe. Mais il est aussi possible, dans les régions où un dialecte est encore en usage, de préparer une version adaptée de l'histoire intégrant des mots locaux, qui peut alors être lue devant les élèves, et une autre version de l'exercice 3, et porte sur les mots dialectaux, qui est proposé ensuite parmi les diverses activités offertes autour du lexique.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Prendre conscience de l'existence d'un vocabulaire dialectal, parfois disparu, et des possibilités d'expression apportées par les dialectes.
- Découvrir quelques mots du parler local.
- Réfléchir aux relations entre mots du dialecte et mots du français.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans, fribourgeois, jurassiens, valdotain et savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



- Document-Élève 1bis : version de l'histoire *Le voleur de mots* intégrant la question du parler local en prenant en compte des formes dialectales (patois de Chermignon).

[1] Cette activité a été élaborée dans le cadre d'un projet européen Socrates Lingua (nommé Evlang) par une équipe de Barcelone (Groupe de travail de l'Université Autonome de Barcelone : Artur Noguerol, Dolors Masats, Virginia Unamuno, avec la collaboration de Mercè Bernaus et Consol Molinos). Elle a ensuite été traduite et adaptée par l'équipe suisse du projet Evlang. Enfin, elle a à nouveau été adaptée dans le cadre de ce projet, pour lui donner une dimension dialectale importante.

- Audio 2 : version de l'histoire avec prise en compte du patois de Chermignon.



- Document-Élève 2bis : questions à propos du texte.



- Document-Élève 3bis : la proposition de Julie : les mots du patois.



- Document 1 : les mots du Document-Élève 3bis dans différents dialectes et langues régionales.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 63-74), mais avec une autre version de l'histoire (incluant la question des dialectes) et un exercice différent dans la Situation-recherche (*cf.* Document-Élève 3bis).

Pour cette activité, l'enseignant-e doit choisir s'il utilisera la version avec ou sans dialecte. Il n'est en effet pas possible de faire les deux puisque les élèves connaitraient alors la solution ; en revanche, il est possible de compléter les exercices proposés pour l'une ou l'autre version par ceux de l'autre version.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Qui est le voleur de mots ?*	45 mn	Même déroulement, mais avec la version dialectale de l'histoire.	Document-Élève 1bis. Audio 2.	
Situation-recherche *Comment remplacer les mots volés ?*	45 mn	Pas de changement. Mais la 3e recherche se fait avec le Document-Élève 3bis (patois) et non plus avec la variété régionale (Québec) proposée initialement.	Document-Élève 3bis.	Le fait d'utiliser la version avec patois n'exclut pas, en plus, de faire également cette recherche telle que conçue dans EOLE (avec les mots du Québec).
Synthèse *Mots inventés, synonymes ou emprunts ?*	40 mn	Même déroulement, mais nécessitant quelques adaptations pour intégrer le Document-Élève 3bis et les réflexions qui s'en suivent.	Document 1.	

Annexe documentaire 1 : Quelques mots sur les mots d'une langue (EOLE, volume II, p. 70-72)

Mise en situation *Qui est le voleur de mots ?*

Les élèves lisent ou écoutent la version de l'histoire incluant le patois comme solution. Ils discutent de l'histoire, de leurs impressions, l'enseignant-e s'assure que le texte est bien compris (sans donner la solution !) puis les élèves répondent aux questions du Document-Élève 2bis.

Situation-recherche 1 — *Comment remplacer les mots volés ?*

Les élèves, en groupe, effectuent les différentes recherches sur le lexique qui leur sont proposées. À la place de l'activité portant sur le français du Québec (qui peut toutefois également être effectuée, en plus), ils font celle proposée sur le Document-Élève 3bis et portant sur le patois.

En voici les solutions :

chijón	=	saison
korbé	=	corbeau
arandòla	=	hirondelle
ouptòn	=	automne
fourtén	=	printemps
anyé	=	agneau
evêr	=	hiver
tsâtén	=	été
forné	=	fourneau

Les élèves peuvent également prolonger l'activité portant sur les mots inventés en s'inspirant de mots patois pour créer de nouveaux mots en français (*cf.* Document-Élève 3bis).

Synthèse — *Mots inventés, synonymes ou emprunts ?*

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié mais, bien sûr, ce sont les mots patois de l'exercice 3 qui servent de base pour la discussion en classe. La correction conduit par conséquent ici à une discussion sur d'autres mots du patois ou de la langue régionale, sur d'autres patois, dialectes et/ou langues régionales. Pour aider à cette réflexion, nous proposons le Document 1 qui contient dans d'autres dialectes ou langues régionales les mots correspondant à ceux proposés dans le Document-Élève 3bis.

Comme indiqué précédemment, la version de l'exercice portant sur quelques mots du français du Québec peut être utilisée et stimuler la réflexion sur les diverses variétés de langue. Mais il importe alors de clairement distinguer français régional d'un côté, patois / dialecte et langue régionale de l'autre (*cf.* Annexe p. 237), afin de ne pas amener de confusion chez les élèves.

Pour récapituler l'ensemble de l'activité et des exercices effectués autour du lexique, l'enseignant est invité à légèrement adapter le Document-Élève 4 et à prendre en considération le patois.

Prolongements

1. Constituer un mini-dictionnaire *pluri*dialectal, en partant des mots de l'exercice 3 et en intégrant plusieurs dialectes.

2. Constituer, pour quelques champs lexicaux, un glossaire du parler local en enquêtant auprès de locuteurs qui parlent le dialecte / patois ou la langue régionale.

3. Pour les autres régions dialectophones, il est bien sûr possible de préparer une version de l'histoire qui soit centrée sur le dialecte de la région.

Script audio

Pour le document audio 1, cf. EOLE, Volume II, p. 73-74.

Audio 2 (CD 2 / Piste 4) L'histoire du voleur de mots intégrant des mots du patois de Chermignon (Valais)

Le voleur de mots

Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pouvait le retrouver. Quand le voleur s'emparait d'un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres.

Au commencement, les gens ne s'en rendaient pas compte, car les mots que le voleur prenait ne leur manquaient pas trop. Un jour, le voleur entendit un enfant demander un ballon couleur vert émeraude. Émeraude, émeraude… il aima tant ce mot qu'il l'emporta. Depuis cet instant, cet enfant, comme tous les autres, ne pouvait alors plus demander qu'un ballon vert.

Un autre jour, le voleur entendit des gens qui parlaient :

- On dirait que le printemps est enfin arrivé…

- Eh oui, enfin ! Regarde, les hirondelles sont de retour !

Hirondelle, hirondelle… C'était un mot magnifique pour son trésor ! Alors il mit aussi le mot « hirondelle » dans son sac et, à partir de ce jour, pour les gens, les hirondelles ne furent plus que des oiseaux.

Quelques jours plus tard, il vola le mot « printemps ». Les habitants du village ne savaient plus comment désigner cette saison ; ils décidèrent alors de la nommer « saison avant l'été ». Mais vint le jour où le voleur emporta le mot « saison », puis le mot « été ». Alors les gens ne surent plus comment nommer les périodes de l'année.

La situation commençait à devenir grave, car, peu à peu, les gens oubliaient le nom de la lune, de la montagne et des arbres. À force de perdre tant de mots, les gens ne parlaient presque plus, parfois parce qu'ils ne trouvaient plus les mots et d'autres fois par peur de dire des mots qu'ils perdraient à tout jamais et ne pourraient plus prononcer. Cette contrée devenait chaque jour un peu plus triste ; les gens ne pouvaient plus dire ce qu'ils sentaient ni ce qu'ils pensaient.

Un jour pourtant ils décidèrent de chercher une solution. Ils se réunirent tous sur la place du village. Mais aucun d'eux ne pouvait commencer à parler, car ils ne pouvaient pas demander la parole. Le voleur avait volé le mot « parole » !

Laura, qui était une personne très décidée, commença pourtant à parler sans demander la permission et proposa d'inventer de nouveaux noms pour les choses chaque fois que l'on perdrait un mot.

- Si nous perdons le mot « guitare », dit-elle, nous pourrons dire « tarimbe »… Qui voudra nous voler un tel mot ?

- Je ne suis pas d'accord, dit Sandro. Qui va choisir comment s'appelle chaque chose ? Qui décidera comment les nommer ? Je propose que, lorsque nous perdons un mot, nous en utilisions un autre qui veut dire la même chose. Par exemple, on pourra dire « mignon » au lieu de « joli », ou encore « automobile » au lieu de « voiture ».

Julie fit une autre proposition :

- Il y a une autre solution que nous pouvons envisager. Les anciens du village parlent encore la

langue que tous pratiquaient il n'y a pas si longtemps. On appelle cette langue le « patois ». Je vous propose donc de nous rendre chez ces personnes pour qu'elles nous enseignent comment nos ancêtres appelaient ces choses que nous ne pouvons plus nommer.

- Ce que tu dis est très bien, dit Lucas. Après tout, cela nous permettrait de redécouvrir la langue que l'on parlait ici autrefois. Mais il y a quand même un problème. Comment ferons-nous si nous perdons également les mots patois que les anciens nous donneront ? Qui nous rendra les mots que nous avons perdus ?

Les paroles de Lucas firent réfléchir tout le monde. Que se passerait-il si un jour il ne restait plus de mots pour les choses ? Et qui sait si sans les mots, les choses ne se perdraient pas elles aussi ? Peut-être que s'ils ne pouvaient plus nommer les petits détails, les gens ne pourraient plus les voir, ou les distinguer. Et, comment différencieraient-ils un sac d'une sacoche si un des deux mots venait à manquer ?

Soudain, entre le silence et la peur des gens qui ne se risquaient plus à parler, se fit entendre une voix :

- Je demande la parole !

C'était Michael qui voulait intervenir.

- Je vous propose de suivre la proposition de Julie. Allez chez les anciens, qu'ils nous disent comment ils appelaient les hirondelles, les saisons, le printemps, l'été. Ainsi, quand un mot disparaitra, nous pourrons utiliser le patois pour désigner les choses. Pourquoi ne pourrions-nous pas continuer ainsi ?

La proposition de Julie et Michael convainquit finalement tout le monde et les gens s'en allèrent trouver les ainés du village. Ils exposèrent leur problème et repartirent avec une foule de mots nouveaux, tout prêts à être utilisés. C'est ainsi que « hirondelle » devint *arandòla*, « printemps » *fourtén*, « été » *tsâtén* et « saison » *chijón.*

Mais pendant ce temps-là, Maria était restée chez elle pour continuer à réfléchir jusqu'à ce qu'elle eut trouvé une autre solution. Le soir, elle se rendit chez Michael et lui dit :

- C'est vrai Michael, ton idée est très bonne et cela peut être utile de faire ce que tu proposes. Nous pourrions aller ensemble trouver les gens qui parlent patois et leur demander comment ils nomment les choses…

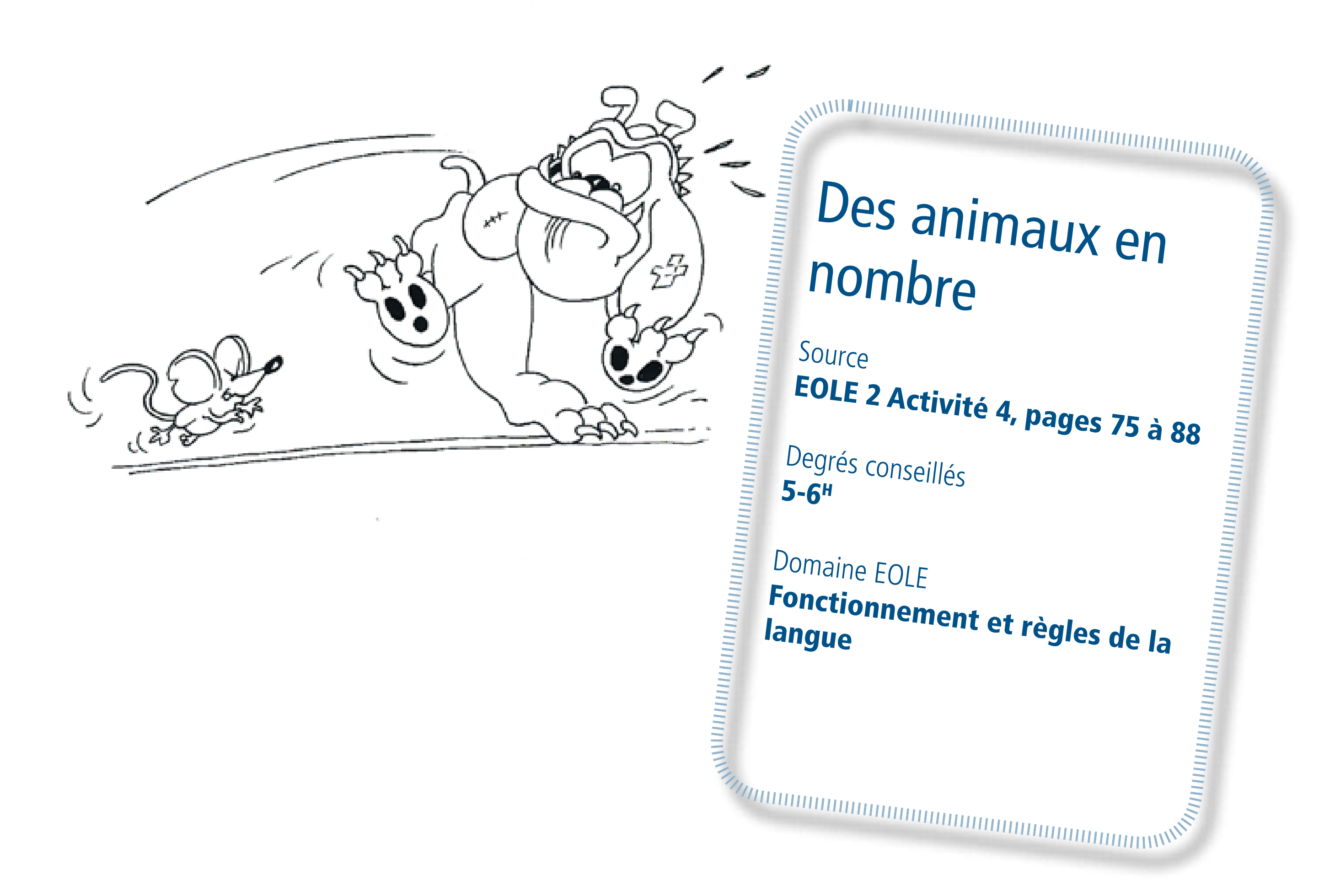
- Bien sûr, dit Michael. Allons-y maintenant.

- D'accord, dit Maria, mais si tu viens avec moi, ce n'est pas pour que tu puisses voler encore plus de mots, mais bien pour que tu nous rendes ceux que tu nous as enlevés.

Lorsqu'il se rendit compte qu'il était découvert, Michael devint pâle. La peur que tous sachent que c'était lui qui avait volé les mots lui fit comprendre qu'il devait les rendre. Il ouvrit un coffre et commença à sortir les mots que les gens avaient oubliés ; il ouvrit ensuite d'autres malles, une armoire et une caisse où il avait caché les mots les plus courts. Au fur et à mesure que les mots sortaient des endroits où Michael les avait cachés, les gens s'en souvenaient et les prononçaient à nouveau. Les pages blanches des dictionnaires se remplirent à nouveau et les gens récupérèrent les mots qui leur avaient manqué. Toutes les choses retrouvaient leur nom et plus personne ne pouvait désormais les confondre. Les villageois étaient très contents et estimaient qu'ils avaient gagné quelque chose dans cette aventure. Ils avaient redécouvert le patois, la langue de leurs parents. Ils ont décidé de continuer à utiliser les mots patois et les mots français. C'est ainsi que « hirondelle » côtoya *arandòla*, « printemps » *fourtén*, « été » *tsâtén* et « saison » *chijón*.

Des animaux en nombre

Dans les langues romanes, les marques du singulier et du pluriel se réalisent de manière très diverses : tantôt, il y a peu de différences et, tantôt, les formes se différencient à l'oral et à l'écrit. En écoutant différentes personnes qui parlent de chiens, de vaches ainsi que de souris et de chats qui se chassent, les élèves découvrent la richesse des formes dans les dialectes et langues régionales.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 75-88)

Cette activité permet de travailler en classe la variabilité des marques formelles du pluriel des noms. En français, l'expression du nombre donne lieu à des marques diverses, tantôt perceptibles à l'oral et à l'écrit (p. ex. le journal / les journaux), tantôt à l'écrit seulement (p. ex. elle n'a pas de petit frère /… pas de petits frères).

Ainsi, contrairement à d'autres langues romanes (p. ex. it. *la pizza / le pizze*), l'oral n'y est pas d'une grande aide pour comprendre le fonctionnement du pluriel dans les groupes nominaux. Après un détour par des langues peu connues des élèves (aymara, indonésien, turc…) qui les amène à découvrir des manières parfois originales de marquer le nombre, cette activité permet de rendre les élèves plus attentifs au marquage du pluriel en français, un domaine d'apprentissage difficile, en leur faisant observer le fonctionnement d'autres langues romanes où la différence singulier/pluriel est marquée, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Apport des dialectes / patois

Comme dans *Fruits et légumes en tout genres* et *La soleil et le lune*, qui portent sur la variabilité du genre grammatical des noms, cette activité porte sur un phénomène grammatical qui se réalise de différentes manières dans les langues, romanes en particulier.

Parmi les dialectes et patois retenus dans ce recueil, la plupart ont un système proche de celui du français, c'est-à-dire

- deux articles différents au singulier et un article indifférencié au pluriel ;
- des formes nominales qui, à l'oral, sont identiques pour le singulier et le pluriel.

Cependant, dans certaines variétés, il reste des traces d'un système plus riche en variantes flexionnelles, p. ex.

- l'occitan conserve des formes du pluriel en *-s*, comme p. ex. en espagnol ;
- dans certains dialectes francoprovençaux (patois de Chermignon, savoyard), certains féminins ont au pluriel une autre forme qu'au masculin (changement de voyelle).

Il ne semble pas utile d'étudier cette variabilité en détail avec les élèves, d'une part parce que cela ne peut aider à une meilleure compréhension du nombre en français, d'autre part parce qu'il n'est pas question ici d'engager les élèves dans une étude grammaticale des dialectes. Mais les dialectes peuvent donner lieu à un prolongement de la Situation-recherche 2, sous forme d'un exercice d'écoute (nouvelle Situation-recherche 3).

Dans les régions où le dialecte est encore présent, d'autres prolongements sont possibles : étudier les pluriels français et dialectaux, comparer si les mêmes formes sont régulières ou irrégulières, etc.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Découvrir, à propos du pluriel, les similitudes et différences entre le fonctionnement de certains dialectes et celui de la langue standard.
- Prendre conscience que le parler local suit des règles parfois légèrement différentes de celles du français.

Langues et patois utilisés

Dialectes valaisans, fribourgeois, jurassien, valdotain et savoyard.

Occitan, wallon et picard.

Matériaux ajoutés



- Document-Élève 4bis (fiche pour l'exercice d'écoute).



- Annexe documentaire : Quelques informations à propos du pluriel dans les langues, dialectes et patois de la Situation-recherche 3.
- Audios 4 à 9 et audios supplémentaires 1 à 5 : noms d'animaux au singulier et au pluriel dans différents dialectes.
- Audios 10 à 15 et audios supplémentaires 1 à 5 : les phrases pour l'exercice « Qui chasse qui ? »

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 75 à 88), mais une Situation-recherche supplémentaire (3) est ajoutée avant la synthèse.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Un mémory d'animaux en différentes langues*	30-45 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *Des règles plurielles du pluriel*	45 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 2 *Le pluriel dans 4 langues romanes*	45 mn	Pas de changement.	---	

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Situation-recherche 3 *Qui chasse qui ?*	30-45 mn	Nouvelle Situation-recherche : repérer les marques du pluriel dans quelques dialectes.	Nouvelle fiche : Document-Élève 4bis.	
5 Synthèse *Le pluriel en français et dans d'autres langues*	45 mn	Même déroulement.	---	

Annexe documentaire 1 : Le pluriel dans les langues de l'activité (EOLE, vol. II, p. 83)
Annexe documentaire 2 : Le pluriel dans d'autres langues du monde (EOLE, vol. II, p. 85)
e-doc **Annexe documentaire :** *Quelques informations à propos du pluriel dans les langues, dialectes et patois de la Situation-recherche 3*

Mise en situation — *Un mémory d'animaux en différentes langues*

Pas de changement.

Situation-recherche 1 — *Des règles plurielles du pluriel*

Pas de changement.

Situation-recherche 2 — *Le pluriel dans 4 langues romanes*

Pas de changement.

Situation-recherche 3 — *Qui chasse qui ?*

1. Distribuer la feuille Document-Élève 4bis aux élèves. L'enseignant-e leur annnonce qu'après les langues romanes, il s'agit de voir le fonctionnement du pluriel dans quelques dialectes et langues régionales.
2. Écoute de quelques variétés, en faisant l'exercice « Chien et vache, chiens et vaches » :

   a. français

   b. patois de Chermignon

   c. patois de Bagnes

   d. patois de la Vallée d'Aoste

   e. occitan

   f. wallon

   Les élèves écoutent les audios 4 à 9 et complètent le tableau en indiquant pour chaque variété combien il y a d'articles au singulier, respectivement au pluriel, et si les mots *chien* et *vache* ont la même forme au singulier et au pluriel ou pas.

Formuler les questions : dans quelles variétés l'article est-il différencié au pluriel (*seulement en occitan*) ? Et dans quelles variétés le nom change-t-il de forme entre le singulier et le pluriel ?

Écouter l'exemple du français avec les élèves et montrer comment l'exercice doit être fait, puis leur faire écouter les autres variétés.

3. Exercice « Qui chasse qui ? » : Écoute, dans quelques variétés, des mots *souris* et *chat* et de deux phrases indiquant qui chasse qui.

   a. écoute de l'ex. français : *la souris, les souris ; le chat, les chats*

   La souris chasse les chats

   b. écoute des autres enregistrements.

   Les élèves doivent indiquer par une flèche quel animal / quels animaux chasse(nt) quel(s) autre(s) animal / animaux.

Récapitulation-synthèse *Le pluriel en français et dans d'autres langues*

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié. Mais l'enseignant-e pourra faire allusion aussi aux dialectes – et en particulier au parler local – au moment de la récapitulation, en soulignant que ceux-ci peuvent différer, légèrement ou plus fortement, du français sur ce point, que les dialectes suivent eux aussi des règles, portant sur le marquage du pluriel par exemple, etc.

Prolongements

1. Faire une enquête dans le parler local : selon quelles règles le pluriel est-il formé ? Y a-t-il des pluriels irréguliers ?...
2. Esquisser une « grammaire » du pluriel pour le parler local : quelles sont les formes du singulier et du pluriel des déterminants ? Sont-elles variables ou non ? Certains noms varient-ils ? Lesquels et selon quelles règles ? Etc.

Script audio

Pour les documents audio 1, 2, et 3, cf. EOLE, Volume I, p. 86-88.

Exercice « Chien et vache, chiens et vaches »

Audio 4 (CD 2 / Piste 5)

Vous allez à présent entendre les mots « la vache » et « le chien » au singulier et au pluriel, dans d'autres dialectes et langues.

Voici d'abord les mots en français :

le chien *les chiens* *la vache* *les vaches*

Audio 5 (CD 2 / Piste 6)

Voici les mots dans le patois de Chermignon :

lo tsén *lè tsén* *la vàtse* *lè vàtse*

Audio 6 (CD 2 / Piste 7)

Voici les mots dans le patois de Bagnes :

o tsèïn *i tsèïn* *a vàtse* *i vàtse*

Audio 7 (CD 2 / Piste 8)

Voici les mots en dialecte valdôtain :

lo tseún *leu tseún* *la vàtse* *leu vàtsé*

Audio 8 (CD 2 / Piste 9)

Voici les mots en occitan :

lo can *los cans* *la vaca* *las vacas*

Audio 9 (CD 2 / Piste 10)

Voici les mots en wallon :

li tchin *lès tchins* *li vatche* *lès vatches*

Audio supplémentaire 1 (fichier audio II_4_Audio_17)

e-doc

Voici les mots en patois fribourgeois :

le tsèn *lè tsèn* *la vàtse* *lè vàtsè*

Audio supplémentaire 2 (fichier audio II_4_Audio_18)

e-doc Voici les mots en picard :

ech tchien *chés tchiens* *el vaque* *chés vaques*

Audio supplémentaire 3 (fichier audio II_4_Audio_19)

e-doc Voici les mots en savoyard :

l' thèn *lô thèn* *la vàthe* *lé vàthè*

Audio supplémentaire 4 (fichier audio II_4_Audio_20)

e-doc Voici les mots en patois de Pleigne :

l'tchïn *les tchïns* *lai vaitche* *les vaitches*

Audio supplémentaire 5 (fichier audio II_4_Audio_21)

e-doc Voici les mots en patois de Montignez :

le tchïn *les tchïns* *lai vaitche* *les vaitches*

Exercice « Qui chasse qui ? »

Audio 10 (CD 2 / Piste 11)

Vous allez à présent entendre les mots « la souris » et « le chat » au singulier et au pluriel, puis une phrase qui dit qui chasse qui.

Voici d'abord l'exemple en français :

la souris *les souris* *le chat* *les chats*

la souris chasse les chats.

Des animaux en nombre – Audio 11 (CD 2 / Piste 12)

Voici les mots et deux phrases dans le patois de Chermignon :

lo tsatt *lè tsass* *la ràta* *lè ràtè*

le tsatt tsàsse la ràta (le chat chasse la souris)

lè ràtè tsàsson lo tsatt (les souris chassent le chat)

Des animaux en nombre – Audio 12 (CD 2 / Piste 13)

Voici les mots et deux phrases dans le patois de Bagnes :

lo tsa *i tsa* *a ràta* *i ràte*

i tsa tsàçhlon a ràta (les chats chassent la souris)

i ràte tsàçhlon i tsa (les souris chassent les chats)

Des animaux en nombre – Audio 13 (CD 2 / Piste 14)

Voici les mots et deux phrases en patois valdôtain :

lo tsàtte *leu tsàtte* *lo ràtte* *leu ràtte*

leu tsàtte tsàchon lo ràtte (les chats chassent la souris)

leu ràtte tsàchon leu tsàtte (les souris chassent les chats)

Des animaux en nombre – Audio 14 (CD 2 / Piste 15)

Voici les mots et deux phrases en occitan :

lo gat *los gats* *la mirga* *las mirgas*

lo gat caça las mirgas

las mirgas caçan lo gat

Des animaux en nombre – Audio 15 (CD 2 / Piste 16)

Voici les mots et deux phrases en wallon :

li tchèt *lès tchèts* *li soris* *lès soris*

li tchèt tchèsse lès soris

li soris tchèsse li tchèt

Audio supplémentaire 6 (fichier audio II_4_Audio_22)

e-doc

Voici les mots et deux phrases en patois fribourgeois :

lè tsa *lè tsa* *la ràta* *lè ràtè*

lè tsa tséthon lè ràtè (les chats chassent la souris)

la ràta tséthe lè tsa (la souris chasse les chats)

Audio supplémentaire 7 (fichier audio II_4_Audio_23)

e-doc Voici les mots et deux phrases en picard :

ech co *chés co* *el seuris* *chés seuris*

ech co i cache el seuris

chés seuris a cachte ech co

Audio supplémentaire 8 (fichier audio II_4_Audio_24)

e-doc Voici les mots et deux phrases en patois savoyard :

l' tha *lô tha* *l' ra* *lô ra*

lô tha chàsson l' ra

lô ra chàsson lô tha

Audio supplémentaire 9 (fichier audio II_4_Audio_25)

e-doc Voici les mots et deux phrases dans le patois de Pleigne :

l'tchait *les tchaits* *lai raite* *les raites*

eul tchait tcheusse les raites

lai raite tcheusse eul tchait

Audio supplémentaire 10 (fichier audio II_4_Audio_26)

e-doc Voici les mots et deux phrases dans le patois de Montignez :

le/lo tchait *les tchaits* *lai raite* *les raites*

le tchait tcheusse lai raite

les raites tcheussant le tchait

Annexe documentaire :

Quelques informations à propos du pluriel dans les langues, dialectes et patois de la situation-recherche 3

Dans la grille suivante, nous donnons les formes au singulier et au pluriel de « *vache* » et de « *chien* ». Dans les dernières colonnes, les principales différences au niveau de l'article et de la forme nominale sont résumées. Comme les règles concernées peuvent être relativement complexes, il s'agit là d'un commentaire grammatical très sommaire et nécessairement simplificateur. Dans ce chapitre, les voyelles finales non accentuées peuvent exceptionnellement porter un signe diacritique (accent aigu ou grave), car le timbre vocalique assure parfois seul la distinction entre singulier et pluriel. Pour cette raison, l'accent des mots est signalé par soulignement.

En général :

- Les articles féminin et masculin sont différents au singulier, mais indifférenciés au pluriel (comme en français moderne) ;
    - en wallon, il y a un seul article indifférencié au singulier ;
    - dans les patois valaisans, l'article est indifférencié au singulier devant le sujet ;
    - en savoyard, l'article est indifférencié au pluriel.
- À l'oral, les formes du singulier et du pluriel des noms masculins sont identiques ;
    - dans le patois de Chermignon, il existe des pluriels différents pour les noms féminins et pour certains noms masculins ;
    - en occitan, les formes du pluriel finissent par un -s audible.

Attention : dans les variété du domaine d'oïl, le -s final est certes noté (comme en français), mais ne se prononce pas (cela concerne les dialectes jurassiens, le picard et le wallon).

Idiomes	f sg	f pl	m sg	m pl	article sg	article pl	Notes
français	*la vache*	*les vaches*	*le chien*	*les chiens*	article différent (f/m) : *la/le*	article indifférencié : *les*	Sauf exceptions (animaux, chevaux, etc.) pas de différence formelle audible entre sg. et pl.
patois de Chermignon (VS)	*la vàtse*	*lè vàtsè*	*lo tsén*	*lè tsén*	article différent (f/m) : *la/lo* devant les compléments ; *le* devant les sujets	article indifférencié : *lè*	Différents pluriels existent pour les noms féminins et pour certains noms masculins : *tsatt/ tsasss* (chat) ; d'autres sont invariables (comme chien).

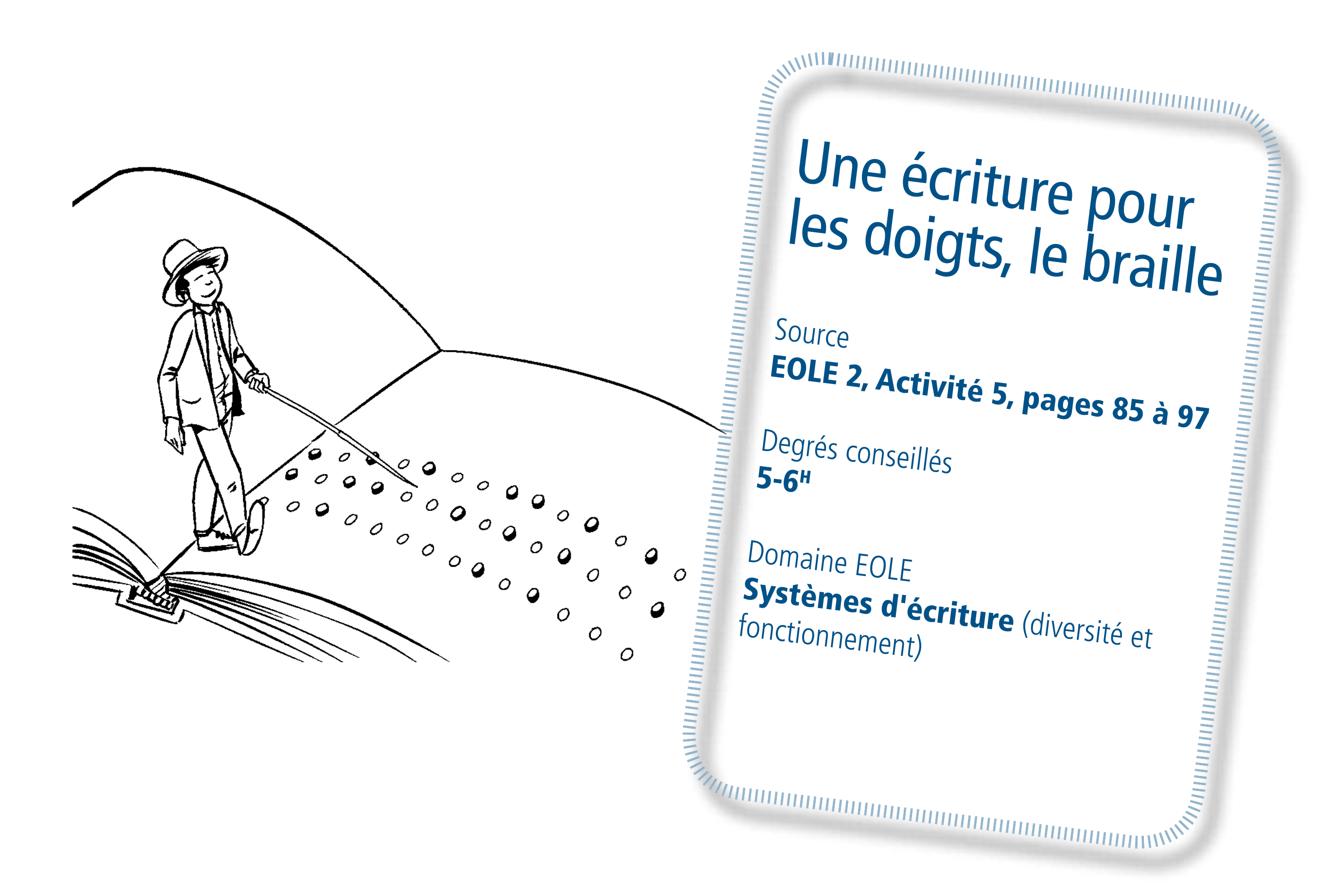
Idiomes	f sg	f pl	m sg	m pl	article sg	article pl	Notes
patois de Bagnes (VS)	*a vàtse*	*i vàtse*	*o tsèïn*	*i tsèïn*	article différent (f/m) : *a/o* devant les compléments ; *e* devant les sujets	article indifférencié : *i*	Au masculin, pas de différence formelle audible entre sg. et pl. Au féminin, certains noms changent de voyelle finale (p. ex. tête : *a tí̲ta / i títe*), d'autres sont invariables.
patois fribourgeois	*la và̲tse*	*lè và̲tsè*	*le tsèn*	*lè tsèn*	article différent (f/m) : *la/le*	article indifférencié : *lè*	Au masculin, pas de différence formelle audible entre sg. et pl. Au féminin, certains noms changent de voyelle finale (p. ex. vache), d'autres sont invariables.
patois de Roisan (Vallée d'Aoste)	*la và̲tse*	*leu vàtse*	*lo tseún*	*leu tseún*	article différent (f/m) : *la/lo*	article indifférencié : *leu*	Au masculin, pas de différence formelle audible entre sg. et pl. Au féminin, certains noms changent de voyelle finale (p. ex. tête : *la tî̲ta / leu tîte*), d'autres sont invariables.
patois de Verrayes (Vallée d'Aoste)	*la và̲tse*	*lé và̲tsé*	*lo tcheun*	*lé tcheun*	article différent (f/m) : *la/lo*	article indifférencié : *lé*	Au masculin, pas de différence formelle audible entre sg. et pl. Au féminin, certains noms changent de voyelle finale (p. ex. vache), d'autres sont invariables.
patois savoyard	*la và̲the*	*lé và̲thè*	*l' thèn*	*lô thèn*	article différent (f/m) : *la/l'*	article indifférencié : *lé/lô*	Au masculin, pas de différence formelle audible entre sg. et pl. Au féminin, certains noms changent de voyelle finale (p. ex. vache), d'autres sont invariables.
patois de Pleigne (JU)	*lai vaitche*	*les vaitches*	*l'tchïn*	*les tchïns*	article différent (f/m) : *lai/eul* ou *l'*)	article indifférencié : *les*	En général pas de différence formelle audible entre sg. et pl.

Idiomes	f sg	f pl	m sg	m pl	article sg	article pl	Notes
patois de Montignez (JU)	*lai vaitche*	*les vaitches*	*le tchïn*	*les tchïns*	article différent (f/m) : *lai/le*	article indifférencié : *les*	En général pas de différence formelle audible entre sg. et pl.
picard	*èl vaque*	*chés vaques*	*ech tchien*	*chés tchiens*	article différent (f/m) : *èl/ech*	article indifférencié : *chés*	En général pas de différence formelle audible entre sg. et pl.
wallon	*li vatche*	*lès vatches*	*li tchin*	*lès tchins*	article indifférencié : *li*	article indifférencié : *lès*	pas de différence formelle audible entre sg. et pl.
occitan	*la vaca*	*las vacas*	*lo can*	*los cans*	article différent (f/m) : *la/lo*	article différencié : *las/los*	Différence formelle entre le singulier et le pluriel (ajout d'un -s prononcé).

Une écriture pour les doigts, le braille

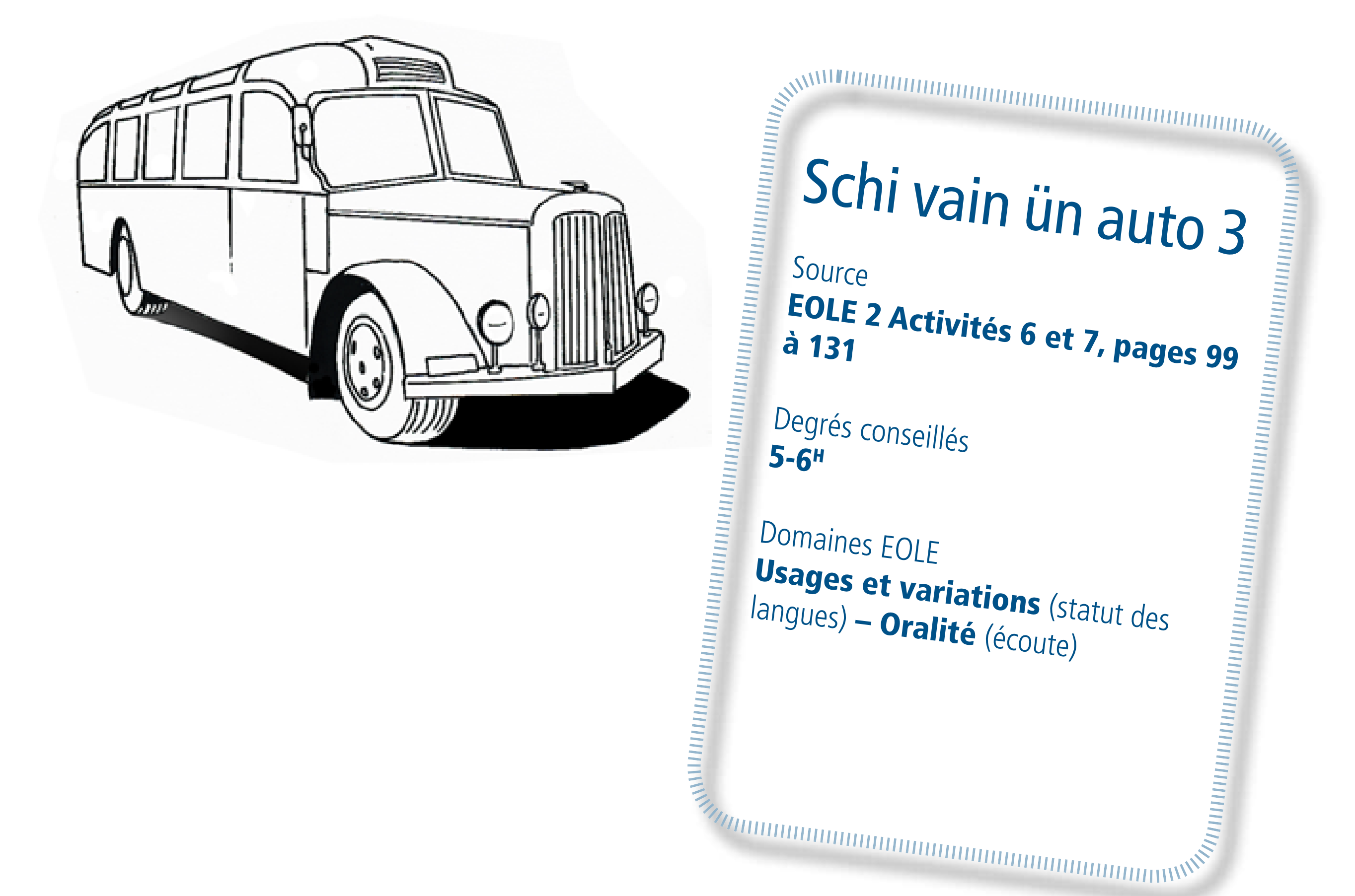
À travers le braille, les élèves découvrent un système d'écriture très différent de celui qu'on utilise normalement pour écrire le français et d'autres langues. Et cela les aide à mieux comprendre la manière dont fonctionnent les systèmes d'écriture, quels qu'ils soient.

Cette activité a un intérêt réduit pour les dialectes, qui sont essentiellement parlés. Cependant, si l'on fait cette activité dans une région où les dialectes sont encore en usage, il est bien sûr possible d'étudier également l'un ou l'autre mot dialectal écrit en braille.



Schi vain ün auto 3

Partir à la découverte de la diversité des dialectes en Suisse, dialectes alémaniques, gallo, tessinois, romanches, gallo-romans... Grâce à des camarades qui leur disent où ils habitent, où ils vont à l'école et en employant quel moyen de transport, les élèves découvrent plusieurs dialectes de toutes les régions du pays.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 99 à 131)

NB : l'activité présentée ici est nouvelle et s'ajoute, tout en s'en inspirant et en les complé tant, à celles figurant dans EOLE.

Les deux activités – dont le titre évoque une chanson en romanche – portent sur les langues de la Suisse : langues nationales officielles ou semi-officielles, dialectes et langues liées aux processus migratoires.

Dans la première, à partir de la chanson en romanche, les élèves découvrent d'abord cette langue – romane, et qu'il est donc possible d'approcher par des démarches d'intercompréhension – puis les autres langues nationales en travaillant sur des mots désignant des moyens de transport; ensuite, sur la base d'enregistrements de différentes personnes se présentant dans leur langue, ils découvrent que d'autres langues, non « nationales », sont toutefois bien présentes sur le territoire helvétique : les élèves écoutent ces présentations et, sur la base d'indices présents dans les enregistrements, déterminent la provenance de ces personnes et la langue qu'elles parlent. Lors de la synthèse, ils sont amenés à reconnaitre et distinguer les langues *nationales* et les autres langues *présentes* en Suisse.

Dans la seconde activité, sorte de *voyage sonore* à l'intérieur du pays, les élèves approfondissent leur connaissance des différents parlers de la Suisse en découvrant quelques formes dialectales alémaniques qu'ils relient, grâce au contenu des enregistrements, aux régions dans lesquelles elles sont en usage. Cette activité constitue ainsi une première réflexion à propos des dialectes, focalisée sur les dialectes alémaniques, d'une part parce que ceux-ci sont encore très largement utilisées par toutes les couches de la population, d'autre part parce qu'ils « compliquent » l'enseignement de l'allemand à l'école et méritent dès lors d'être expliqués aux élèves. Cette découverte est complétée par une activité portant sur les villes ou régions bilingues et une réflexion sur l'importance des langues parlées en Suisse et la difficulté de leur localisation précise.

Apport des dialectes / patois

L'apport potentiel des dialectes et patois parlés dans les parties latines de la Suisse (dialectes gallo-romans de la Suisse romande, dialectes lombards du Tessin et d'une partie des Grisons) est ici évident. Dans EOLE, en effet, pour diverses raisons, il avait été décidé de limiter la prise en compte des dialectes aux parlers alémaniques. Or il s'avère évidemment pertinent d'élargir ici la prise de conscience aux dialectes de l'ensemble du territoire!

Nous avons décidé de ne rien changer à l'activité EOLE 6 car elle porte sur les langues nationales et de la migration et nous ne voulions pas créer de confusion. Nous proposons également de maintenir l'activité EOLE 7 telle quelle, mais de lui ajouter une activité intitulée *Schi vain ün auto 3*, qui porte donc, elle, sur les dialectes de la Suisse entière. L'activité EOLE 7 peut donc être utilisée pour la découverte des dialectes alémaniques. Et la nouvelle activité – qui peut être réalisée avant ou après l'activité EOLE 7 – peut être exploitée, en travaillant toujours sur les mots désignant des moyens de transport, pour les dialectes tessinois et, surtout, romands, tout en intégrant tout de même quelques variétés alémaniques ainsi qu'un exemple en romanche.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Découverte et localisation de différents dialectes de la Suisse.
- Développement de stratégies de compréhension à l'intérieur de familles de langues (et dialectes).
- Approfondissement de la notion de famille de langues.

Langues et patois utilisés

Dialectes valaisans, fribourgeois, jurassien, alémaniques, tessinois et romanche.

Dialectes valdôtain et savoyard, occitan, picard et wallon pour les prolongements.

Matériaux ajoutés

- Audio 1 : personne qui se présente dans le patois de la région de Sierre (Valais).
- Audio 2 : personnes qui se présentent dans différents dialectes de la Suisse.



- Document-Élève 1 : carte de la Suisse.



- Document-Élève 2 : version écrite des présentations audios et exercice d'observation.



- Annexe documentaire : Les moyens de transport dans quelques dialectes et langues régionales.

Le déroulement de l'activité *Schi vain ün auto 3*

! Même si cela n'est pas obligatoire, il est prévu que cette activité suive la mise en œuvre des deux activités proposées dans EOLE (Schi vain ün auto 1 et/ou Schi vain ün auto 2). Le déroulement de ces deux activités n'est par conséquent pas du tout modifié !

L'activité Schi vain ün auto 3 *en un clin d'œil*

Phases	Durée indicative	Contenus	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Quelle est cette langue ?*	20 mn	Écoute d'un document en patois à fins de compréhension et de première entrée dans un dialecte roman.	Audio 1 : personne qui se présente dans le patois de la région de Sierre (Valais).	L'ensemble des activités EOLE 6 et 7 servent également de mise en situation.

Phases	Durée indicative	Contenus	Matériel ajouté	Remarques
Situation-recherche 1 *À la découverte des dialectes de la Suisse*	60 mn	Activités d'écoute, de repérage et d'observation sur des énoncés dans différents dialectes de la Suisse.	Document-Élève 1 : carte de la Suisse. Document-Élève 2 : version écrite des présentations audios et exercice d'observation. Audio 2 : personnes qui se présentent dans différents dialectes de la Suisse.	
Synthèse *Dialectes, langues et familles de langues*	20 mn	Rapprochement des dialectes et des langues sur une carte. Explication des ressemblances.	Document-Élève 1 : carte de la Suisse.	



Annexe documentaire : Les moyens de transport dans quelques dialectes et langues régionales de l'aire gallo-romane.

Mise en situation Quelle est cette langue ?

Les élèves entendent une personne parler dans une langue qu'ils ne connaissent (probablement) pas. Il s'agit de l'énoncé *Y'é nón Domenékye, îho a Chîrro è véjo èn klyàsse avoué la machyëna*. (*cf*. Audio 1), prononcé par un habitant de Sierre (Valais). Ils essaient de comprendre un peu de quoi il est question. Par tâtonnement, et en réécoutant autant de fois que nécessaire l'enregistrement, l'enseignant amène ses élèves à la traduction correcte de l'énoncé (Je m'appelle Dominique, j'habite à Sierre et je vais en classe en voiture) et il compare avec eux les phrases dans les deux langues :

- Je m'appelle → j'ai nom (*Y'é nón*)
- Dominique → *Domenékye*
- Sierre → *Chîrro*
- Je vais → (je) vais (*véjo*), etc.

Puis l'enseignant demande à ses élèves s'ils ont une idée de quelle langue il s'agit. Il les aide si nécessaire, en précisant d'abord que c'est un parler qu'on peut entendre en Suisse, puis en Suisse romande, en Valais, dans une ville du Valais… Il note les propositions des élèves.

Si les élèves ne fournissent pas la solution par eux-mêmes, l'enseignant explique finalement qu'il s'agit d'un patois parlé dans la région de Sierre, en Valais (montrer sur une carte). Au cours de cette explication, il s'appuie largement sur ce qui a été vu et dit des dialectes alémaniques dans l'activité *Schi vain ün auto 2*. Il ne développe pas trop car cela sera fait plus tard, au cours de l'activité et lors de la synthèse.

Puis il annonce que cette 3e activité va porter sur d'autres dialectes ou patois parlés en Suisse romande et au Tessin, en complément à l'activité sur les dialectes alémaniques.

Situation-recherche 1 À la découverte des dialectes de la Suisse

Les élèves sont répartis en groupes qui reçoivent chacun une carte de la Suisse sur laquelle quelques noms de villes ou villages (en français, allemand, italien ou romanche) sont indiqués (*cf.* Document-Élève 1). Puis ils écoutent (deux fois chacun) des enregistrements dans lesquels des personnes se présentent et indiquent où et comment elles se rendent à l'école (*cf.* Audio 2). Les groupes doivent essayer de repérer le lieu sur la carte, noter le numéro de l'enregistrement sur le Document-Élève 1 et le moyen de transport utilisé. Chaque groupe présente ses solutions que l'enseignant note au tableau, voire sur une version agrandie de la carte.

Dans le but de vérifier les réponses, les groupes reçoivent un second document (Document-Élève 2) sur lequel figurent les versions écrites des présentations. Puis ils réécoutent Audio 2, apparient les numéros d'enregistrements avec les versions écrites et tentent de retrouver le lieu indiqué sur leur carte.

Une fois que tous les groupes ont trouvé les bonnes solutions, l'enseignant explique – à nouveau – que tous ces documents représentent des exemples des dialectes parlés dans les diverses régions de Suisse. Il précise bien qu'il faut donc distinguer les langues nationales, officielles (allemand, français, italien et romanche), parlées dans les quatre régions linguistiques de la Suisse et les dialectes – liés historiquement à ces langues – qu'on trouve à l'intérieur de chacune des quatre régions[1].

Il invite alors les groupes à observer les différents énoncés en répondant aux questions qui figurent sur le Document-Élève 2 (Partie 2 : Observation). Comparant les phrases aux formes qu'on pourrait trouver dans les langues dites standards (en français, allemand et italien), les élèves vont d'abord rapprocher les dialectes de leur famille de langues (latine / romane ou germanique) ou, plus simplement, de la langue standard dont ils se rapprochent le plus (français, italien ou allemand); ensuite ils constitueront un mini-lexique mettant en évidence les ressemblances et les différences entre les différentes formes.

Récapitulation-synthèse Dialectes, langues et familles de langues

En reprenant les couleurs de l'activité *Schi vain ün auto 2* (*cf.* EOLE, volume II, p. 122), à savoir le rouge pour les langues germaniques, le bleu pour les langues romanes de la sous-famille italienne et le vert pour les langues romanes de la sous-famille francophone, les élèves remplissent leur carte du Document-Élève 1. Ils constatent ainsi que les dialectes – comme les langues – appartiennent à des familles plus vastes à l'intérieur desquelles les ressemblances sont le plus souvent importantes.

En conclusion, l'enseignant fournit quelques explications supplémentaires à propos des relations entre les dialectes et les langues française, italienne et allemande en s'inspirant des annexes générales.

Prolongements

1. Travail sur le lexique des moyens de transport dans différents dialectes gallo-romans (*cf.* Annexe).
2. Dans les régions où le parler local est encore en usage, même partiellement, constituer un lexique des moyens de transport utilisé aujourd'hui et autrefois en interrogeant différentes personnes.

[1] Rappelons en effet que le romanche inclut lui aussi diverses variétés internes (on en dénombre habituellement 5), mais nous n'avons pas voulu complexifier excessivement l'activité proposée ici alors que l'activité EOLE 6 porte largement sur le romanche. C'est pourquoi, dans cette activité, l'exemple en romanche est en *Rumantsch Grischun*, la variété standard. À propos du romanche, *cf.* EOLE, volume II, Annexe documentaire 1, p. 107.

Script audio

Audio 1 (CD 2 / Piste 17)

Vous allez entendre une personne se présenter dans sa langue.

Y'é nón Domenékye, îho a Chîrro è véjo èn klyàsse avoué la machyëna.

Avez-vous pu comprendre de quoi elle parle ? Et savez-vous de quelle langue il s'agit ? Écoutez une seconde fois le même enregistrement :

Y'é nón Domenékye, îho a Chîrro è véjo èn klyàsse avoué la machyëna.

Audio 2 (CD 2 / Piste 18)

Écoutez les personnes qui se présentent et indiquez sur votre carte dans quelle ville ou dans quel village elles se rendent et le moyen de transport qu'elles utilisent.

Voici la personne no 1 : **(CD 2 / Piste 19)**

Y'é nón Domenékye, îho a Chîrro è véjo èn klyàsse avoué la machyëna. (Sierre, Valais)

Quel moyen de transport utilise-t-elle ? Notez-le sur la carte, à l'endroit prévu.

Voici maintenant la personne no 2 : **(CD 2 / Piste 20)**

Chu a non Dominík, í chàabro a Búlo è vé a l'èkoúla èn vèlò. (Bulle)

Notez à nouveau le moyen de transport utilisé.

La personne no 3 : **(CD 2 / Piste 21)**

Ich heiss Dominik, komm aus Oberwil und faar mit em Bus in d Schuel. (Oberwil, banlieue de Bâle)

No 4 : **(CD 2 / Piste 22)**

Ich heisse Dominik, ich wone in Chrüzlinge und ich go mit dem Velo i d Schuel. (Kreuzlingen, Thurgovie)

No 5 : **(CD 2 / Piste 23)**

Ma tschàmi Laura, chto da ca a Belinzòna é vo a scöra in biciclèta. (Bellinzona)

No 6 : **(CD 2 / Piste 24)**

Ich heisse Dominik, ich chume n us Luzärn und ich go mit em Bus i d Schuel. (Luzern)

N'oubliez pas de noter aussi le moyen de transport utilisé.

No 7 : **(CD 2 / Piste 25)**

I m'aippeule Dominique, i d'moère ai Mont'gnez pe i vais en l'écôle en trait'natte. (Montignez, Jura)

No 8 : **(CD 2 / Piste 26)**

Ma tschàmi Beniamìno, chtou da ca a Brén é vegni a scöla co la bicicléta. (Breno, région de Lugano)

No 9 : (CD 2 / Piste 27

Y'e a non Domenítye, y'àite u Tsâble, ye véze an koúla a pôste. (Vallée de Bagnes, Valais)

No 10 : (CD 2 / Piste 28)

Jau hai num Dominique, jau abitesch a Tinizong e jau vom a scola cun l'auto da posta. (Grisons)

No 11 : (CD 2 / Piste 29)

I m'appeule Dominique, i d'more ai Pieigne. I vai en l'écóle en vélo. (Pleigne, Jura)

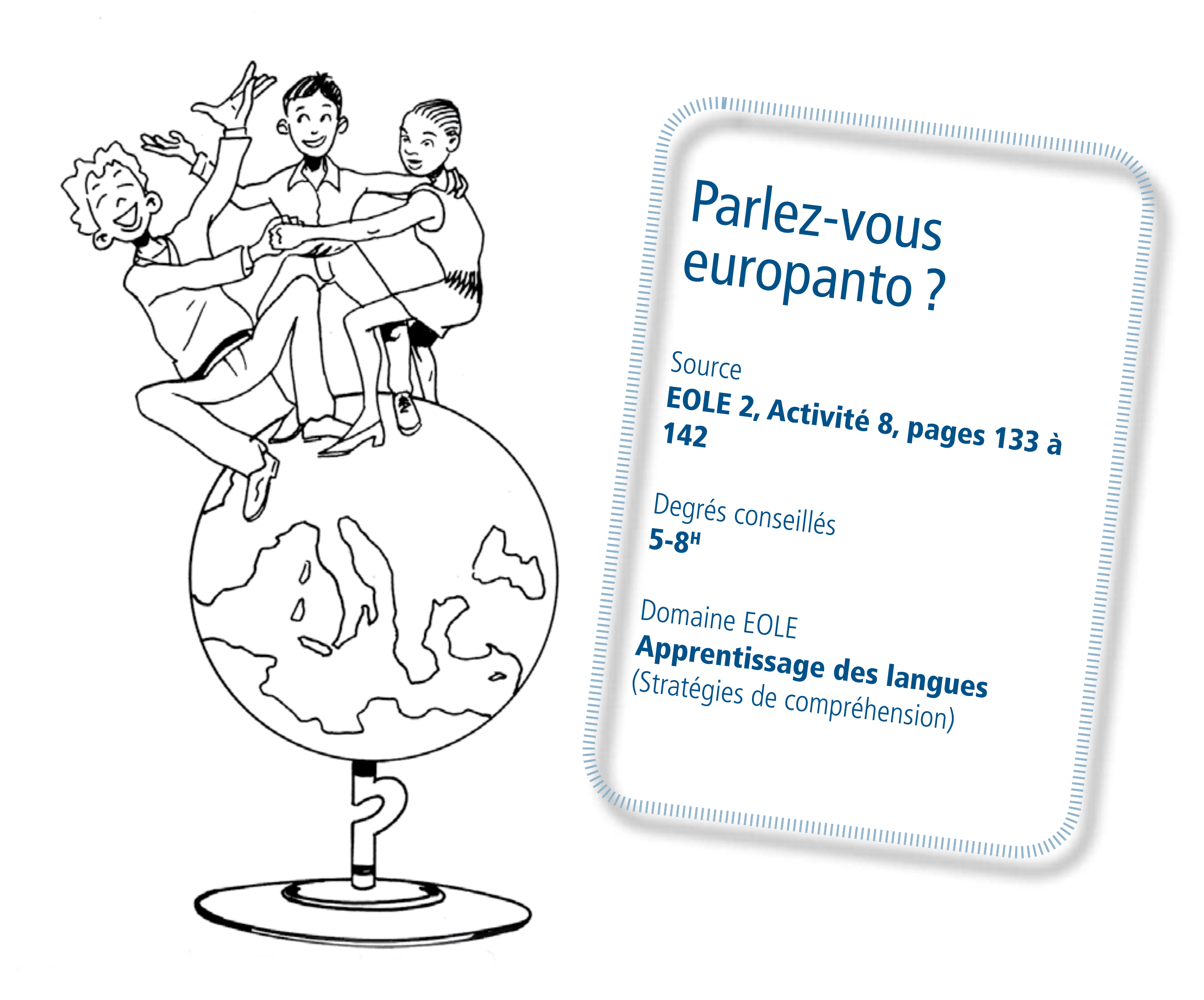
No 12 : (CD 2 / Piste 30)

I heisse Dominik, i wone z Bärn u gang mit em Velo i d Schueu. (Bern)

Parlez-vous europanto ?

Sur la base de brefs textes composés d'éléments provenant de plusieurs langues européennes différentes (ce qu'on a appelé l'*europanto*), les élèves développent diverses stratégies de compréhension fondées sur leurs connaissances de certaines de ces langues, sur le repérage de mots qui se ressemblent dans plusieurs langues, en particulier entre langues voisines (*cf.* intercompréhension), ainsi que sur des indices graphiques. Puis, pour exercer leurs découvertes, ils créent eux-mêmes des textes en y mélangeant les langues présentes dans la classe.

Cette activité se base essentiellement sur la langue écrite et ne parait guère pertinente pour les dialectes, essentiellement parlés. Cependant, dans les régions où les dialectes sont encore bien ancrés, rien n'empêche de créer un *europatointo* qui mélangerait l'international et le local...



Un air de famille

Pour plusieurs dialectes et langues régionales, encore en usage ou non, cette activité, basée sur les mots du corps humain, offre l'occasion aux élèves de (re)découvrir une part du patrimoine langagier de leur région, tout en inscrivant ce patrimoine dans une histoire bien plus vaste, celle des langues romanes issues du latin...



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 143-158)

L'activité EOLE vise à mettre en évidence certaines ressemblances entre des langues issues d'une même langue source, « parentes » – quand bien même elles peuvent être perçues comme très différentes par les élèves. Les élèves découvrent ainsi diverses « familles », les langues romanes, germaniques, slaves et indiennes, jusqu'à remonter à l'indo-européen dont, indirectement, elles proviennent toutes.

Apport des dialectes / patois

Comme toutes les variétés dialectales des territoires francophones utilisées dans nos activités appartiennent aux langues romanes et proviennent du latin, elles ne permettent pas de *mieux* comprendre les liens « génétiques » qui relient les langues entre elles. La question, par conséquent, est plutôt ici de voir ce que cette activité peut apporter à la compréhension de ce que sont les patois – à savoir des langues romanes (pas tout à fait ?) comme les autres. Qu'un parler local soit encore en usage ou non dans leur région[1], il importe en effet que les élèves puissent constater, concrètement, que ce parler relève – ou relevait – bien de la famille des langues romanes.

Pour ce faire, deux voies sont possibles :

Variante A Remplacer la carte contenant les 5 mots d'une des langues romanes de l'activité par une carte sur laquelle figurent les 5 mots du dialecte concerné ou, mieux, ajouter cette carte aux cartes actuelles (*cf.* Document-Élève 1bis). L'activité, dans ce cas, se déroule de la même manière que dans EOLE, mais avec une carte différente ou en plus à classer pour les élèves.

Variante B Faire l'activité telle qu'elle figure dans EOLE puis proposer une nouvelle carte – sur laquelle figurent les 5 mots du dialecte concerné (*cf.* Document-Élève 1bis) – et demander aux élèves de placer cette nouvelle carte dans l'une des familles découvertes. Commenter et discuter les réponses des élèves.

Sur la base de l'annexe 4, qui présente les mots dans les différentes variétés dialectales et met en évidence les traits qui caractérisent chaque variété, l'enseignant peut, s'il le souhaite et l'estime possible, faire observer quelques-unes de ces caractéristiques et amener ses élèves à distinguer entre les dialectes du nord de la francophonie (relevant de la langue d'oïl), ceux de l'est (francoprovençal) et ceux du sud (langue d'oc).

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Observer et percevoir les ressemblances entre quelques mots appartenant au dialecte régional ou local (encore en usage ou non) et ceux d'autres idiomes gallo-romans;
- situer le dialecte parmi les familles de langues de l'activité;
- Prendre conscience de l'origine latine (romane) de ce dialecte.

[1] Cette activité, en effet, fait sens également pour un dialecte qui ne serait plus connu : elle permet aux élèves de découvrir un aspect du patrimoine local, de l'histoire régionale.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans, fribourgeois, jurassiens, vaudois, genevois, neuchâtelois, valdôtain, savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



Document-Élève 1bis : cartes à disposition pour les différents dialectes.



Annexe 4 (*Les mots de l'activité et d'autres mots désignant des parties du corps*) présentant les mots de l'activité dans les différents dialectes.

Liens avec d'autres activités

Moi je comprends les langues voisines (version EOLE et patois); Activité pour le secondaire : La Sagesse patoise.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 143 à 158), mais – pour la variante A – en remplaçant ou ajoutant du matériel nouveau, et – pour la variante B – en prolongeant la phase 2 (Situation-recherche).

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *À qui ressembles-tu ?*	30 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche *À la recherche des liens de parenté !*	60 mn 45 mn 45 mn	Dialecte régional / local. Pas de changement. Pas de changement.	Document-Élève 1bis : Cartes contenant les 5 mots de l'activité dans le dialecte régional / local.	2 variantes proposées (voir supra (Apports des dialectes / patois) pour le déroulement selon variantes A ou B.
Synthèse *Quarto des familles de langues*	20 mn + Jeu	Pas de changement.	---	

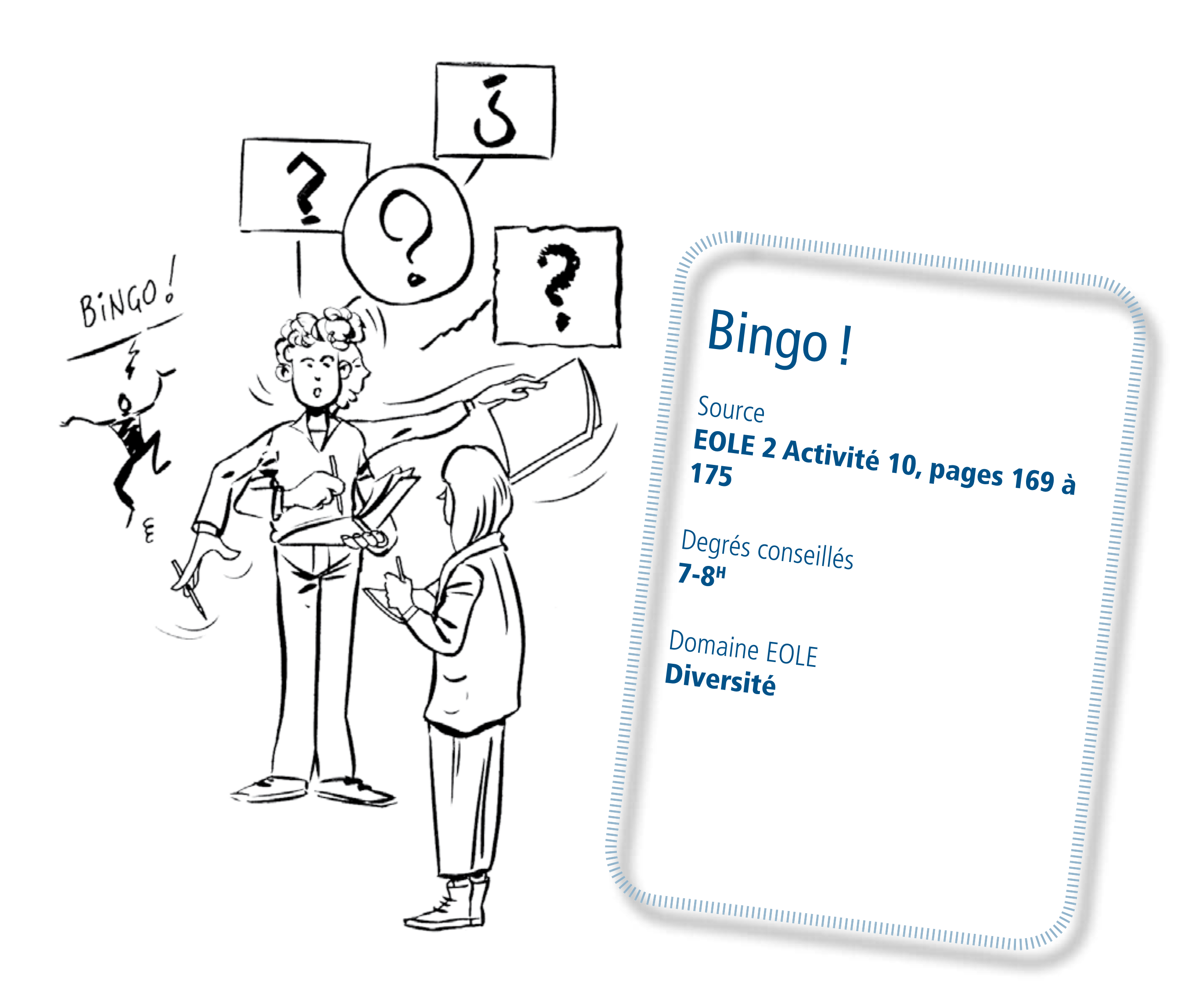
Annexes documentaires :

1. Nez, nos, naso, nak… quelques indices pour construire les familles de langues (EOLE, Volume II, p. 153-155)
2. Les familles de langues (EOLE, Volume II, p. 156-157)
3. Au-delà des langues indo-européennes : une seule langue originelle ? (EOLE, Volume II, p. 158)
4. Les mots de l'activité et d'autres mots désignants des parties du corps.

Bingo !

Connais-tu quelqu'un qui parle un *dialecte* ou un *patois* ? Que signifie *Al reveire !* en occitan ? Connais-tu des mots que tes grands-parents utilisent mais pas toi ? Ou l'inverse: que tu utilises mais pas eux ?...

Ces questions, et d'autres, permettent d'élargir le jeu de *Bingo !* de EOLE aux langues régionales, aux dialectes et patois. Et, ce faisant, de sensibiliser les élèves à l'existence de ces idiomes et, plus généralement, à diverses formes de variations qu'on trouve à l'intérieur même des régions où le *français* est la langue officielle…



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 169-175)

L'activité BINGO est une activité d'entrée, sous forme de jeu, qui a pour but essentiel de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle, tout en faisant émerger leurs connaissances et représentations à ce propos et en mettant en valeur les connaissances langagières de la classe.

Apport des dialectes / patois

Les dialectes et patois constituent un élément parmi d'autres de la réalité langagière (actuelle ou passée) des élèves. Il est donc tout à fait possible d'ajouter au jeu actuel l'une ou l'autre question qui concernent plus spécifiquement les dialectes. Nous en proposons par conséquent quelques exemples sur le *Document 1*, que l'enseignant peut utiliser à sa guise – si le contexte de son enseignement lui semble s'y prêter – pour compléter / modifier la version actuelle du jeu.

En revanche, un BINGO qui ne porterait que sur les dialectes / patois ne semble guère pertinent, sauf peut-être dans des contextes où l'usage de dialectes serait encore très présent. Nous n'en proposerons par conséquent pas, laissant aux enseignants qui le souhaiteraient le soin d'en fabriquer un, sur le modèle de celui qui figure dans EOLE et adapté au contexte de son enseignement.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

Prendre conscience que la diversité existe déjà à l'intérieur même de la langue française, sous la forme de registres de langues, de variétés géographiques, sociales ou liées à l'âge.

Langues et patois utilisés

Variable selon le contexte et les connaissances des élèves.

Matériaux ajoutés

Document 1: liste de questions utilisables pour un BINGO et concernant la diversité à l'intérieur d'un territoire, sous la forme des dialectes / patois en particulier.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 169 à 175), mais le jeu peut être modifié en introduisant des questions centrées sur la diversité à l'intérieur même de la langue (sous la forme des dialectes / patois et langues régionales en particulier), voire complété par un second BINGO portant spécifiquement sur la diversité à l'intérieur de la langue.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Jeu	15 mn	Pas de changement.	Document 1 (questions portant sur la diversité à l'intérieur d'un territoire, sur les dialectes / patois et langues régionales en particulier).	Les questions du Document 1, voire d'autres créées par l'enseignant, viennent prendre place dans le *Bingo !* de base ou servent à la création d'un nouveau *Bingo !*
Discussion - échanges	30 mn	Pas de changement.	---	

NB: dans la version actuelle du jeu, les questions 1 (s'il existe une télévision dans le dialecte local), 3 (si certains élèves savent dire « merci » dans un dialecte), 5 (si certains élèves utilisent une variété dialectale pour téléphoner), 16 (si certains élèves savent compter jusqu'à 10 dans un dialecte) et, surtout, 11 (si certains élèves parlent un dialecte dans leur famille) peuvent d'ores et déjà impliquer les dialectes. Il est important que les enseignants y soient attentifs et qu'ils valorisent les réponses qui incluraient une variété dialectale, même si les élèves ont des difficultés à nommer cette variété !

Dígame

L'activité *Dígame*, basée sur l'écoute, porte sur différentes manières de répondre au téléphone, dans diverses langues du monde. Elle fournit aux élèves l'occasion d'une réflexion sur les mots qui, dans ces langues, permettent d'établir le contact et sur les représentations qu'ils peuvent avoir des langues qu'ils entendent.



Dans le monde francophone actuel, les personnes qui parlent aussi une langue régionale, un dialecte ou un patois gallo-roman ne semblent pas avoir d'usages particuliers lorsqu'elles téléphonent : en répondant, elles disent *allô* dans les pays et régions francophones et *pronto* (ou *oué* (« oui »)) dans les régions proches de l'espace italophone. Si l'on ne sait pas qui appelle, il parait en effet logique de se servir de la formule qui est habituelle dans la région où l'on habite. Si la personne à l'autre bout du fil parle elle aussi le dialecte, il sera toujours possible de poursuivre l'échange en dialecte.

Des formules autres n'ont été indiquées que pour l'occitan (de loin le plus répandu parmi les idiomes retenus ici): *digatz* (« dites »), *òc* (« oui ») et *adiu* (« salut, bonjour »), à côté du *allô* français.

Pour ces raisons, la création d'une activité spécifiquement centrée sur les dialectes et les langues régionales ne semble pas opportune. Cependant, dans les régions où la pratique du dialecte est encore vivante, il est possible de thématiser la question du choix de langue au téléphone : qui parle le dialecte dans quel contexte ? Avec qui ? Qui choisit la langue qui va être utilisée durant l'appel ? Comment se fait ce choix ? En changeant simplement de langue ? En demandant l'accord de l'interlocuteur ? etc.

En outre, dans ces régions, à titre de prolongement, on peut encore créer et jouer de petits dialogues téléphoniques recourant au parler local, totalement ou seulement en partie, avec des changements de langues entre parler local et français.

À la découverte des mots venus d'ailleurs

Le français a emprunté de nombreux mots à l'anglais, à l'italien, à l'allemand et à de nombreuses autres langues. Mais il a également abondamment puisé dans les langues régionales, dialectes et patois ! Quelques devinettes, auxquelles il est possible de répondre grâce aux indices fournis dans l'activité, permettent de prendre conscience de cet héritage.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 187-201)

L'activité EOLE porte sur les emprunts et consiste à faire découvrir aux élèves de nombreux emprunts tout en leur donnant des indices linguistiques pour repérer les mots empruntés et des pistes pour comprendre pourquoi et comment des mots circulent d'une langue à l'autre. Il apparait ainsi que certaines langues sont fournisseuses de mots à certaines époques et pour certains domaines du langage (par exemple l'italien pour le vocabulaire de l'art aux 17e et 18e siècles, l'arabe pour le vocabulaire scientifique au Moyen Âge). La seconde Situation-recherche permet aux élèves de voir que les autres langues empruntent, elles, de nombreux mots au français.

L'activité conduit finalement à la construction de la notion d'emprunt linguistique. Elle permet aux élèves de mieux comprendre comment les langues évoluent et les relations étroites qu'elles entretiennent entre elles.

Apport des dialectes / patois

Les dialectes / patois et langues régionales constituent l'une des sources auxquelles le français a puisé, et puise encore, pour élargir, diversifier et enrichir son vocabulaire. De nombreux mots, en effet, proviennent des divers dialectes et parlers locaux en usage dans les différentes régions de la francophonie. Il ne faut pas oublier, d'ailleurs, que le français, d'une certaine manière, n'est rien d'autre qu'un dialecte – ou, plutôt, un « sociolecte » – qui a réussi, le parler d'une classe particulière, la Cour de France, mêlé d'emprunts plus ou moins hétéroclites (aux dialectes de France, à l'italien, à l'anglais…), de néologismes, etc.

Souvent, ces mots empruntés aux dialectes locaux restent confinés à une variété régionale du français (le français de Suisse, par exemple, pour *s'encoubler, bisse, clédar,* etc.). Mais parfois aussi ces mots entrent dans le vocabulaire « standard » du français : *pétanque, resquiller*, etc.

Il est donc important d'intégrer dans cette activité *À la découverte des mots venus d'ailleurs* une partie concernant les dialectes / patois. Comme le travail proposé consiste surtout en activités diverses de découverte d'emprunts (via des devinettes, l'utilisation d'un dictionnaire, le repérage d'indices linguistiques, etc.) dans des documents divers, la meilleure manière d'y intégrer les dialectes / patois revient simplement à ajouter de telles activités portant plus spécifiquement sur les dialectes / patois (*cf.* Document-Élève 2bis).

NB : l'importance de la question des emprunts du français aux français régionaux, dialectes et patois justifie à l'évidence un traitement bien plus large (les dialectes gallo-romans constituent en effet la troisième source d'emprunt du français, avant même les langues germaniques et l'arabe). C'est pourquoi, plutôt que d'ajouter de nouvelles phases à l'activité EOLE, nous avons préféré créer une nouvelle activité (Le français local – ces mots qui sont typiques pour *notre* parler) portant spécifiquement sur les particularités locales ou régionales du français – particularités qui, précisément, s'expliquent souvent par l'influence des idiomes locaux ou voisins : créoles dans les Iles ; allemand en Belgique, en Suisse et en Alsace ; anglais au Québec ; dialectes et patois en Suisse, etc.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Prendre conscience de l'importance des emprunts faits par le français aux langues régionales, dialectes et patois des diverses régions de France.
- Découvrir quelques exemples de mots empruntés par le français aux langues régionales, dialectes et patois de France et de Suisse romande.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans, fribourgeois et jurassien.

Occitan, picard, wallon.

Matériaux ajoutés



- Document-Élève 2bis.

Voir également l'activité *Le français local – ces mots qui sont typiques pour* notre *parler*

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 187 à 201). Le Document-Élève 2bis, portant sur des emprunts aux langues régionales et dialectes, vient simplement s'ajouter à ceux qui figurent déjà dans l'activité.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *Le plus gros des mensonges*	45 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *À la recherche des mots voyageurs*	30 mn 20 mn	Même déroulement. Pas de changement.	Document-Élève 2bis.	Ce document vient simplement s'ajouter à ceux existant.
Situation-recherche 2 *Des mots emprun-tés au français*	30 mn	Pas de changement.	---	

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Synthèse *Accueillir des mots, en donner, échanger*	45 mn	Pas de changement.	---	Souligner l'importance des emprunts aux dialectes.

Annexe documentaire 1 : Qu'est-ce qu'un emprunt linguistique ? (EOLE, vol. II, p. 197-199)
Annexe documentaire 2 : *Quelques informations à propos de mots et expressions que le français a empruntés à des langues, dialectes et patois de différentes régions* (p. 247)
Annexe documentaire 3 : *Le français et la langue d'oc (occitan) : une longue histoire* (p. 239)

Mise en situation *Le plus gros des mensonges*

Pas de changement (le conte utilisé ici se prête mal à être modifié pour y intégrer les dialectes / patois).

NB : L'entrée dans l'activité par ce conte n'est pas obligatoire, car il constitue un détour assez « lourd » et, finalement, très indirectement lié à la question des emprunts. La mise en situation peut dans ce cas être faite à partir de mots empruntés, soigneusement choisis – pourquoi pas à un dialecte local : *s'encoubler, clédar*… –, en demandant aux élèves ce que ces mots ont de particulier ou, si cela parait trop abstrait, en leur demandant de consulter un dictionnaire pour y trouver l'origine de ces mots.

Le conte peut être utilisé ensuite, comme pour tester ce qu'on a appris (ainsi que cela est proposé sous le point 3 de la *Mise en situation*), afin d'introduire à la *Situation-recherche 1*.

Situation-recherche 1 *À la recherche des mots voyageurs*

Le déroulement reste le même : les élèves préparent des posters (par langues et/ou familles de langues) sur lesquels ils vont inscrire les emprunts qu'ils découvrent. Puis, en groupe, ils travaillent sur quelques-uns des documents contenant les indices et devinettes.

Si l'enseignant souhaite – entre autres – mettre l'accent sur les emprunts aux dialectes / patois, il importe que chaque groupe reçoive au moins un document les concernant (*cf.* Document-Elève 2bis, contenant les séries d'indices et devinettes 26 à 28).

Situation-recherche 2 *Des mots empruntés au français*

Cette Situation-recherche porte sur les emprunts que d'autres langues ont faits et font au français. Les dialectes sont bien évidemment très concernés par ce phénomène, tant sont massifs les emprunts au français lorsque les locuteurs de dialecte / patois communiquent entre eux. Mais c'est précisément en raison du caractère si massif de ce phénomène que nous avons décidé de ne rien proposer car une telle activité ne ferait sens que dans les régions où le dialecte est encore (partiellement) en usage et, là, les locuteurs savent bien que la langue standard est largement utilisée même quand on communique dans le parler local.

Récapitulation-synthèse *Accueillir des mots, en donner, échanger*

Le déroulement est le même. Les élèves remplissent la fiche de constats en vue de la mise en commun.

Toutefois, au cours de la mise en commun, l'enseignant est invité à rappeler que le français emprunte certes à de nombreuses autres langues mais aussi aux parlers régionaux (français régional, dialecte / patois). Plus encore, l'enseignant souligne l'importance de ces emprunts aux parlers régionaux dans l'histoire du français : une part importante de son vocabulaire provient en effet de parlers régionaux : occitan, picard, wallon, normand, dialectes francoprovençaux, etc. (*cf.* Annexe documentaire *Quelques informations à propos de mots et expressions que le français a empruntés à des langues, dialectes et patois de différentes régions p. 247)*.

Prolongements

Dans les régions où le parler local est encore en usage, faire chercher d'autres mots qui se retrouvent sous une forme ressemblante dans le français « standard » ou régional. Vérifier ensuite si ces mots ont été empruntés du français au dialecte / patois ou s'ils ont été empruntés du dialecte / patois au français (voire s'ils ont été empruntés à un autre dialecte / patois). Pour cette activité, il est utile de s'appuyer sur des documents tels le Dictionnaire suisse romand (DSR).

Bibliographie complémentaire

Cerquiglini, B., Corbeil, J.-C., Klinkenberg, J.-M. & Peeters, B. (Dirs) (2000). Le français dans tous ses états. Paris : Flammarion (collection Champs) [Plusieurs articles sur les parlers régionaux, les dialectes et les emprunts].

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens.* Paris : Laffont.

Walter, H. (1997). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs.* Paris : Laffont.

Flutsch, L., Gross, B. & Délèze, S. (2010). *Jeux de mots : archéologie du français.* Gollion : Infolio éd.

Script audio

Pour les documents audio 1 à 5, *cf.* EOLE, Volume II, p. 200-201. Aucun nouveau document n'est ajouté.

Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume I, pages 203 à 215)

Cette activité, comme *Fruits et légumes en tous genres*, porte sur la découverte de la variabilité du genre des noms lorsqu'on passe d'une langue à une autre. Mais, contrairement à la première, elle est cette fois largement centrée sur l'apprentissage de l'allemand – pour lequel il est important que les élèves comprennent, et acceptent, que les mots puissent changer de genre *grammatical* d'une langue à l'autre.

L'activité débute par une interrogation autour du soleil et de la lune, dont l'expression linguistique n'a pas le même genre en français et en allemand. Après une discussion à ce propos, les élèves font un « détour » par le swahili (langue africaine « à classes nominales », qui classe d'une manière tout à fait autre les mots de son lexique), ce qui va amener les élèves à mieux comprendre le caractère arbitraire de la catégorisation des mots dans les différentes langues. Dans une seconde phase, ils reviennent alors à l'allemand, puis au français, afin d'examiner la manière dont ces langues catégorisent leur vocabulaire (3 genres en allemand). À la fin de l'activité, une fiche de constats permet de synthétiser ce qui a été vu au cours de l'activité.

Apport des dialectes / patois

Comme dans *Fruits et légumes en tous genres*, l'enjeu consiste ici à prendre conscience des différences qu'on peut observer d'une langue à l'autre dans la manière de catégoriser le lexique (genre) et, plus généralement, de fonctionner.

Cependant, bien que les dialectes aient tout à fait leur place dans une telle réflexion, cette seconde activité portant sur le genre est plus directement ciblée sur l'apprentissage de l'allemand, dont on sait qu'il peut faire problème à cet égard. Il serait par conséquent peu pertinent de s'éloigner trop du but visé en alourdissant l'activité par une prise en compte des dialectes.

Nous ne proposons par conséquent qu'une prise en compte très marginale des dialectes. Cette prise en compte peut prendre trois formes, de la plus légère à la plus exigeante :

A. Ouverture en direction des dialectes / patois au moment de la phase de synthèse : qu'en est-il dans le parler local? Y trouve-t-on des mots qui n'ont pas le même genre qu'en français ? Peut-on expliquer les éventuelles différences observées ? [souvent, en fait, on ne peut guère expliquer ces différences, si ce n'est parfois par l'étymologie] Etc.

B. Prolonger cette activité (pas nécessairement immédiatement) en s'inspirant de l'activité *Fruits et légumes en tous genres*, qui est certes prévue pour des élèves plus jeunes mais qui propose des pistes pour une prise en compte des dialectes / patois et peut, moyennant quelques adaptations, offrir quelques idées intéressantes pour une réflexion sur le genre en dialecte.

C. Dans des contextes où le dialecte est encore bien en usage et, au moins partiellement, connu des élèves, voire là où il fait l'objet d'un enseignement spécifique, il est possible de conduire toute la Situation-recherche 2 (classification des mots français et allemand) en prenant également en compte les mots du parler local / régional. [Nous n'avons cependant pas préparé de matériaux pour cela car cela n'aurait de sens qu'en lien très étroit avec le dialecte enseigné]

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes (*cf.* Activité *Fruits et légumes en tous genres)*

- Découvrir, à propos du genre, quelques similitudes et différences entre le fonctionnement du dialecte et celui de la langue standard.
- Prendre conscience que le parler local suit certaines règles, parfois légèrement différentes de celles du français.
- Développer ses connaissances du vocabulaire local.

Langues et patois utilisés

Dialectes valaisans, fribourgeois, jurassien, valdôtain, savoyard, picard, wallon et occitan.

Matériaux ajoutés

- Document 1 : Les mots *Soleil* et *lune* dans les langues et dialectes de l'activité et quelques mots dont le genre diffère entre dialecte et français (voir également l'activité *Fruits et légumes en tous genres*).

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 203 à 215).

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *« Le » soleil et « die » Sonne*	20 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 1 *Une autre manière de classer les noms*	60 mn	Pas de changement.	---	
Situation-recherche 2 *Le « genre » en français et en allemand*	75 mn	Pas de changement.	Matériel à adapter / compléter (*cf.* Document-Élève 3 et 5 de l'activité EOLE).	Si le contexte s'y prête, possibilité de prendre en compte, en plus du français et de l'allemand, le dialecte local faisant l'objet d'un enseignement. [Prévoir alors du temps supplémentaire].
Synthèse *Le genre, c'est quoi ?...*	30 mn	Pas de changement.	(Document 1).	Intégrer la question du dialecte au moment de la fiche de constats et de la discussion finale.

Prolongements		Même déroulement.	*Cf.* activité *Fruits et légumes en tous genres.*	Nécessité d'une adaptation.

Annexe documentaire 1 : Quelques éléments de théorie sur le genre à travers les langues (EOLE, vol. II, p. 213)
Annexe documentaire 2 : Quelques informations sur le swahili (EOLE, vol. II, p. 214-215)
Annexe documentaire 3 : D'autres classifications des noms en français (EOLE. vol II, p. 215)

Mise en situation

Pas de changement.

Situation-recherche 1

Pas de changement.

Situation-recherche 2

Possibilité de prendre en considération, à côté du français et de l'allemand, le parler local lorsqu'il s'agit de classer des vocables relevant de différents champs sémantiques.

Récapitulation-synthèse

Le déroulement de cette phase de récapitulation-synthèse n'est pas modifié mais, au moment de l'établissement des constats et de la discussion qui suit, les enseignants sont invités à élargir la réflexion aux dialectes / patois et / ou langues régionales.

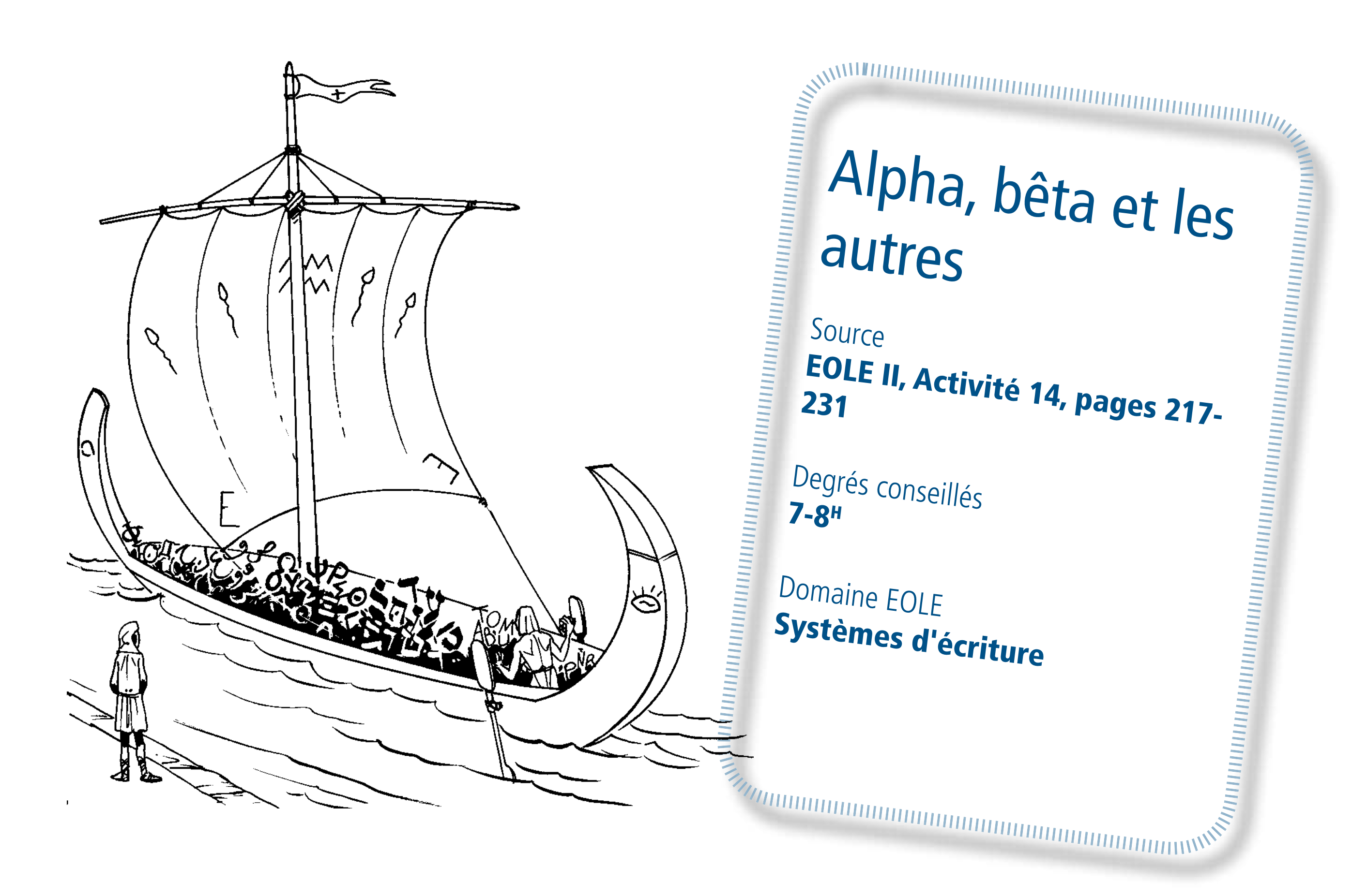
Prolongement

Possibilité, en l'adaptant, de s'inspirer de l'activité *Fruits et légumes en tous genres* afin d'aborder la question du genre dans les dialectes / patois dans la foulée de l'activité *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?*

Alpha, bêta et les autres

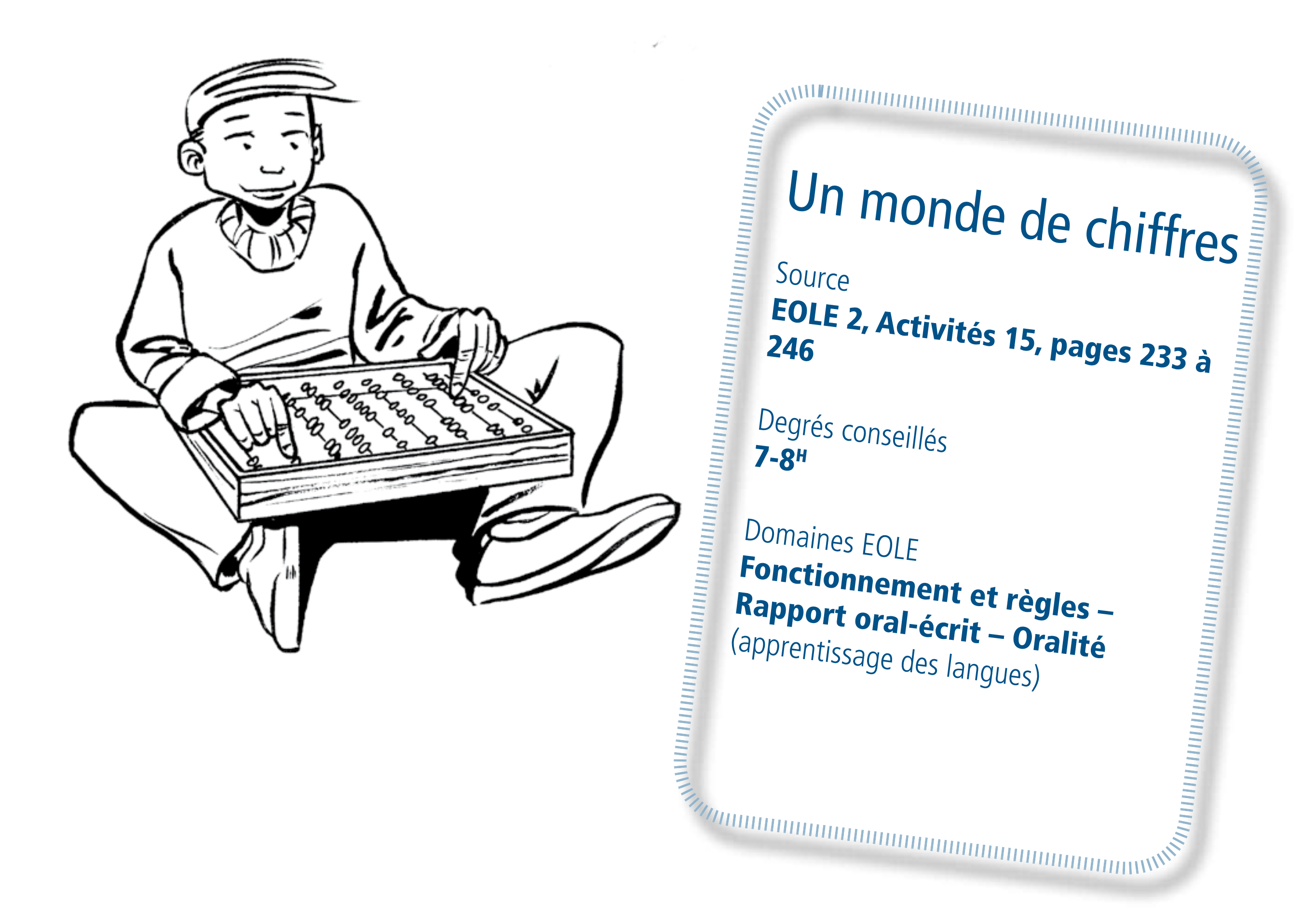
L'activité *Alpha, bêta et les autres* est centrée sur l'émergence de l'alphabet latin, qui est utilisé pour noter le français – et aussi, lorsqu'il est écrit, le patois.

Comme l'utilité de cette activité est surtout apparente pour le français, dont l'orthographe pose de nombreuses difficultés aux apprenant-e-s, elle n'est pas prise en compte dans cet ouvrage. Cependant, une réflexion à propos de l'écriture des dialectes se trouve dans l'une des nouvelles activités EOLE pour le niveau secondaire I, *La sagesse patoise.*



Un monde de chiffres

Apprendre à compter jusqu'à 10 en patois ou dans une langue régionale… Voilà une belle manière de (re)découvrir le patrimoine laissé par nos parents, ou grands-parents… Mais cette activité permet aussi de développer les capacités d'analyse et d'écoute des élèves en les confrontant à des exemples de numération dans plusieurs langues et dialectes.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 233 à 246)

L'activité EOLE porte d'une part sur la découverte, à l'écrit, de différents systèmes de numération (égyptien, maya, chinois et romain) et, d'autre part, sur le fonctionnement de la numération orale dans diverses langues : comment sont formés les nombres composés ? Comment compte-t-on dans ces langues ?... L'activité se termine par une activité centrée sur les différences dans la manière de dire les nombres en français et en allemand, à l'exemple des numéros de téléphone.

Apport des dialectes / patois

La première partie de cette activité, portant sur des systèmes écrits de numération différents du nôtre, ne concerne pas les dialectes. En revanche, la 2e partie ouvre des possibilités très riches pour les dialectes : il est en effet intéressant de découvrir comment sont formés les nombres dans les différents dialectes (notamment les nombres composés), comment on compte, comment on dit les numéros de téléphone, etc. Cette activité offre même la possibilité de quelques apprentissages, modestes, des nombres (de 1 à 10) dans l'un ou l'autre dialecte (à choisir parmi ceux proposés dans les documents audios 6 à 15).

Nous proposons par conséquent, pour cette 2e partie de l'activité EOLE, une nouvelle Situation-recherche consistant à observer et analyser comment fonctionnent quelques systèmes de numération dialectaux, à l'écrit d'abord puis – pour vérifier la compréhension – sous forme orale (écoute de quelques nombres en dialecte, compréhension de numéros de téléphone).

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Découvrir la manière de compter dans quelques dialectes et langues régionales.
- Comprendre le fonctionnement de la numération dans ces dialectes et langues régionales.
- Comprendre, à l'écoute, des nombres dans différents dialectes et langues régionales.
- Apprendre quelques rudiments de l'un ou l'autre dialecte ou langues régionales (nombres de 1 à 10).

Langues et patois utilisés

Patois valaisans, fribourgeois, jurassiens, valdôtains et savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



- Document-Élève 6 : Les nombres dans différents dialectes.



- Document-Élève 6bis : Comment former les nombres en… ? (trouver par analyse la manière de former certains nombres).
- Audio 5 : Les réponses, sous forme orale, à l'exercice du Document-Élève 6bis.



- Document-Élève 7 : Comprendre des numéros de téléphone en dialecte.
- Audio 5bis : Comprendre des numéros de téléphone en dialecte.
- Audios 6 à 15 : Les nombres de 1 à 10 dans les différents dialectes et langues régionales.

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 233 à 246), mais comporte une nouvelle Situation-recherche (Situation-recherche 2) portant sur les systèmes de numération des différents dialectes et langues régionales – ainsi qu'une synthèse complémentaire concernant spécifiquement la numération en dialecte. Ces deux parties peuvent être réalisées indépendamment du reste de l'activité.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *À la découverte des numérations*	45 mn	Pas de changement.	---	Cette phase ne concerne pas les dialectes.
Situation-recherche 1 *Compter dans d'autres langues*	60 mn	Pas de changement. Cette phase n'est pas modifiée mais complétée par une 2e situation portant sur les dialectes qui peut être effectuée à la suite ou à la place de celle-ci (*cf. infra*, Situation-recherche 2).	---	Voir *infra* : Situation-recherche 2.
Situation-recherche 2 *La numération en dialecte*	60 mn	NOUVEAU Les élèves , en groupes, analysent, à l'écrit, la manière dont sont formés les nombres dans différents dialectes. Ensuite ils les entendent, les répètent et vérifient s'ils ont bien compris la formation des nombres.	Document-Élève 6 (Les nombres dans différents dialectes). Document-Élève 6bis (Comment former les nombres en… ?). Audio 5 (Versions orales des réponses).	
Synthèse a) *Compter en français et en allemand,* c'est différent b) *Comprendre les nombres en dialecte*	a) 45 mn b) 20 mn	a) Pas de changement b) Exercice de compréhension des numéros de téléphone en dialecte. Discussion à propos des systèmes de numération en dialecte.	Audio 5bis : quelques numéros de téléphone dits dans différents dialectes. Document-Élève 7 (Comprendre des numéros de téléphone en dialecte).	La partie b peut s'ajouter à la partie a ou la remplacer.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Prolongement *Apprendre à compter jusqu'à 10 en dialecte*		S'exercer à compter de 1 à 10 dans l'un des dialectes proposés.	Audios 8 à 15 : les nombres de 1 à 10 dans différents dialectes et langues régionales.	

Annexe documentaire 1 : *Notes sur les diverses numérations* (EOLE, Volume II, p. 241-242)
Annexe documentaire 2 : *Quelques bizarreries du système de numération oral du français* (EOLE, Volume II, p. 243-244)
Annexe documentaire 3 : *Les nombres de 1 à 10 dans quelques langues* (EOLE, Volume II, p. 245)

Mise en situation *À la découverte des numérations*

Pas de changement pour cette phase de l'activité – qui peut éventuellement être mise de côté (ou réalisée à un autre moment) dans les classes qui choisissent de réaliser la Situation-recherche 2, avec les dialectes.

Situation-recherche 1 *Compter dans d'autres langues*

Pas de changement pour cette phase de l'activité – qui peut éventuellement être mise de côté dans les classes qui choisissent de réaliser la Situation-recherche 2, avec les dialectes.

Situation-recherche 2bis *La numération en dialecte* NOUVEAU

Les élèves, en groupes, sont invités à examiner quelques systèmes de numération dans différents dialectes et langues régionales et à en découvrir le fonctionnement de manière à pouvoir écrire des nombres dans ces différents systèmes.

Chaque groupe reçoit les Documents-Élèves 6 et 6bis et répond aux questions. Puis, pour la correction, la classe écoute les versions orales des réponses (*cf.* Audio 5). L'enseignant s'assure que les groupes ont bien noté et corrigé leurs réponses.

NB : il est possible de subdiviser le travail et, par exemple, de faire travailler un groupe sur les trois premiers nombres, un autre groupe sur les trois nombres suivants, etc. Cependant, quelle que soit l'organisation du travail choisie, tous les élèves reçoivent l'ensemble des Documents-Élèves 6 et 6bis.

Récapitulation-synthèse

Le déroulement proposé dans EOLE n'a pas de sens pour ce qui concerne les dialectes car l'ordre des nombres y est le même qu'en français. Nous proposons donc de transformer l'activité sur les numéros de téléphone en en faisant un jeu – voire un concours – de compréhension (et d'ajouter ainsi une partie b à la synthèse existante) : les élèves reçoivent le Document-Élève 7 puis, munis du Document-Élève 6, écoutent des numéros de téléphone dits dans l'un des différents dialectes de l'activité (Audio 5bis) et doivent (a) comprendre le numéro, et (b) reconnaitre de quel dialecte il s'agit (cet exercice est relativement difficile !). Cette activité de compréhension peut s'ajouter à l'activité de EOLE portant sur les numéros de téléphone en français et en allemand ou, si l'on souhaite centrer l'activité plus spécifiquement sur les dialectes, la remplacer.

À la fin de ce jeu de compréhension, pour clore l'activité, l'enseignant, aidé par les élèves, relève quelques caractéristiques des différents systèmes de numération des dialectes :

- proximité forte avec le système du français (même ordre des nombres dans les formes composées, mêmes racines latines des formes de base, etc.)
- présence massive des formes de type *septante – huitante – nonante* (même si *quatre-vingts* est également présent) ;
  [En occitan, pour 70, 80 et 90, les formes sont *setanta, ochanta et nonanta*, mais on entend aussi : *seissanta-dètz ; quatre vint ; quatre vint dètz.* En Savoie, les formes *septante* et *nonante* ont disparu des livres d'école (de français) dans les années 60, au profit de *soixante-dix* et de *quatre-vingt-dix*]
- alternance dans les dialectes comme en français entre formes de type « X et Y » (*vingt-et-un*) et « X-Y » (*vingt-deux*) ;
- présence de deux formes, l'une masculine l'autre féminine, pour le nombre 2 en patois de Chermignon (Valais), de Montignez (Jura), de Cusy (Savoie), en occitan, etc. ;
- En picard, *un chint de...* (un cent de...) est utilisé dans diverses expressions. Par exemple : *i brait con-me un chint d'coéchons* = il crie comme cent cochons.
- etc.

Prolongement

En s'aidant des documents audios mis à disposition, les élèves apprennent à compter de 1 à 10 dans l'un des dialectes proposés (cf. Audios 6 à 15).

NB : ne pas oublier, dans cette activité, de prendre également en compte les langues – et, plus encore, les dialectes – parlées par les élèves de la classe : dialectes alémaniques, variétés dialectales des langues liées à la migration…

Script audio

Pour les documents audio 1 à 4, *cf.* EOLE, Volume II, p. 246.

Audio 5 (CD 2 / Piste 31) (Les réponses, sous forme orale, à l'activité du Document-Élève 7)
Voici comment on dit les nombres de l'exercice dans les différents dialectes. Écoutez bien, répétez et corrigez sur votre document.

(les nombres sont répétés deux fois)

1. 37 dans le patois de Roisan (Vallée d'Aoste)	trénte-sàtte
Répétez :	trénte-sàtte
2. 65 en patois fribourgeois	chouchant-è-thèn
Répétez :	chouchant-è-thèn
3. 23 en picard	vingt-troès
Répètez :	vingt-troès
4. 72 en occitan	setanta-e-dos
Répétez :	setanta-e-dos
5. 72 dans le patois de Bagnes	satànte-dou
Répétez :	satànte-dou
6. 72 dans le patois de Pleigne, cette fois	septante-dou
Répétez :	septante-dou
7. 545 en wallon	cinq cints èt quarante-cinq
Répétez :	cinq cints èt quarante-cinq
8. 545 dans le patois de Chermignon	sén sèn è karànt-è-sén
Répétez :	sén sèn è karànt-è-sén
9. 1322 dans le patois de Montignez	mil trâs ceints vint-dous
Répétez :	mil trâs ceints vint-dous

Audio 5bis (CD 2 / Piste 32) (Comprendre des numéros de téléphone en dialecte)
Comprenez-vous les numéros de téléphone en dialecte ? Écoutez les numéros de téléphone suivants, essayez de les noter et de trouver dans quel dialecte ils sont dits en vous aidant du Document-Élève 6 et en reportant vos réponses sur le Document-Élève 7.

1. 041 – 724.67.32 *zèro quarairante è yun, sept ceints vint-quaitre, soichante-sept, trente-dous* (Montignez, Jura)

2. 084 – 671.43.27 *zèrô vouètant-è-kàtro, chê thèn chaptànt-yon, karànt-è-trè, vènt-é-chàte* (patois fribourgeois)

3. 027 – 913.24.89 *zééro vént-è-chatt, nou sèn è trèze, vént-è-kàtro, ouètànt-è-nou* (Chermignon, Valais)

4. 027 – 546.21.16 *zérô vènte-sa, çhlèïn çhlèn karànte-sài, vènt-yon, sèze* (Bagnes, Valais)

5. 032 – 811.12.13 *zéro trente dou heûcent onze doze traze* (Montignez, Jura)

6. *Zerò cinquanta cinc, cent dètz e uèit, ochanta tres, ochanta cinc* (055 / 118 83 85 ; occitan) **(CD 2 / Piste 33)**

7. *Zérô cinquante cinq, cint dîj yût', quatrè-vint trwès, quatrè-vint cinq* (055 / 118 83 85 ; wallon) **(CD 2 / Piste 34)**

8. *Zééro sénkànt-è-sén, sèn è dijèouètt, ouètànt-è-trë, ouètànt-è-sén* (055 / 118 83 85 ; Chermignon) **(CD 2 / Piste 35)**

9. *Zérô sènkànte-sèn, sê diz-oui, kàtro-vê-trê, kàtro-vê-sèn* (055 / 118 83 85 ; Cusy, Savoie) **(CD 2 / Piste 36)**

10. *Zèrô thènkànt-è-thèn, than djij-è-vouète, vouètànt-è-trè, vouètànt-è-thèn* (055 / 118 83 85 ; Fribourg) **(CD 2 / Piste 37)**

11. *Zéro chinquante chonq, chint dix huit, quatrévint troès, quatrévingt chonq* (055 / 118 83 85 ; picard) **(CD 2 / Piste 38)**

12. *Zérô çhlèïnkànte-çhlèïn, çhlèn dizevouë, ouetànte-trài ouetànte-çhlèïn* (055 / 118 83 85 ; Bagnes, village de Bruson) **(CD 2 / Piste 39)**

13. *Zéró seúnkànte-sínkye, sén é dizeouétte, ouitànte-trèi, ouitànte-sínkye* (055 / 118 83 85 ; Roisan, Vallée d'Aoste) **(CD 2 / Piste 40)**

14. *Zéro cïnquante-cïntçhe, ceint déjeûte, quaitre-vints-trâs, quaitre-vints-cïntçhe* (055 / 118 83 85 ; Montignez) **(CD 2 / Piste 41)**

Audio 6 (CD 2 / Piste 42) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix dans le patois de Chermignon :

zééro – ón – dó / dàvoue – trë – kàtro – sén – chich – chatt – ouètt – nou – djyè

Audio 7 (CD 2 / Piste 43) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix dans le patois de Bagnes (village de Sarreyer) :

zérô – on – dou – trài – kàtro – çhlën – chài – cha – vouë – neùu – dyë

Audio 8 (CD 2 / Piste 44) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix dans le patois de Pleigne :

zéro – une – dous – trâs – quaitre – cïntçhe – ché – sept – heûte – nûef – dieche

Audio 9 (CD 2 / Piste 45) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix dans le patois de Montignez :

zéro – yun – dous – trâs – quaitre – cïntçhe – ché – sept – heûte – nûef – dieche

Audio 10 (CD 2 / Piste 46) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix en patois fribourgeois :

zèrô – on – dou – trè – katro – thin – chê – chate – vouète – nà – dji

Audio 11 (CD 2 / Piste 47) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix dans le patois de Roisan, Vallée d'Aoste :

dzééro – eún – dou – trèi – kàttro – sínkye – chouì – sàtte – ouétte – nou – djì

Audio 12 (CD 2 / Piste 48) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix dans le patois de Cusy, Savoie :

zérô – yon – dou – trê – kàtro – sèn – si – sa – oui – nou – di

Audio 13 (CD 2 / Piste 49) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix en occitan :

zerò – un – dos – tres – quatre – cinc – sièis – sèt – uèit – nòu – dètz

Audio 14 (CD 2 / Piste 50) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix en picard :

zéro – un – deux – troès – quate – chonq – six – sept – huit – neu(f) – dix

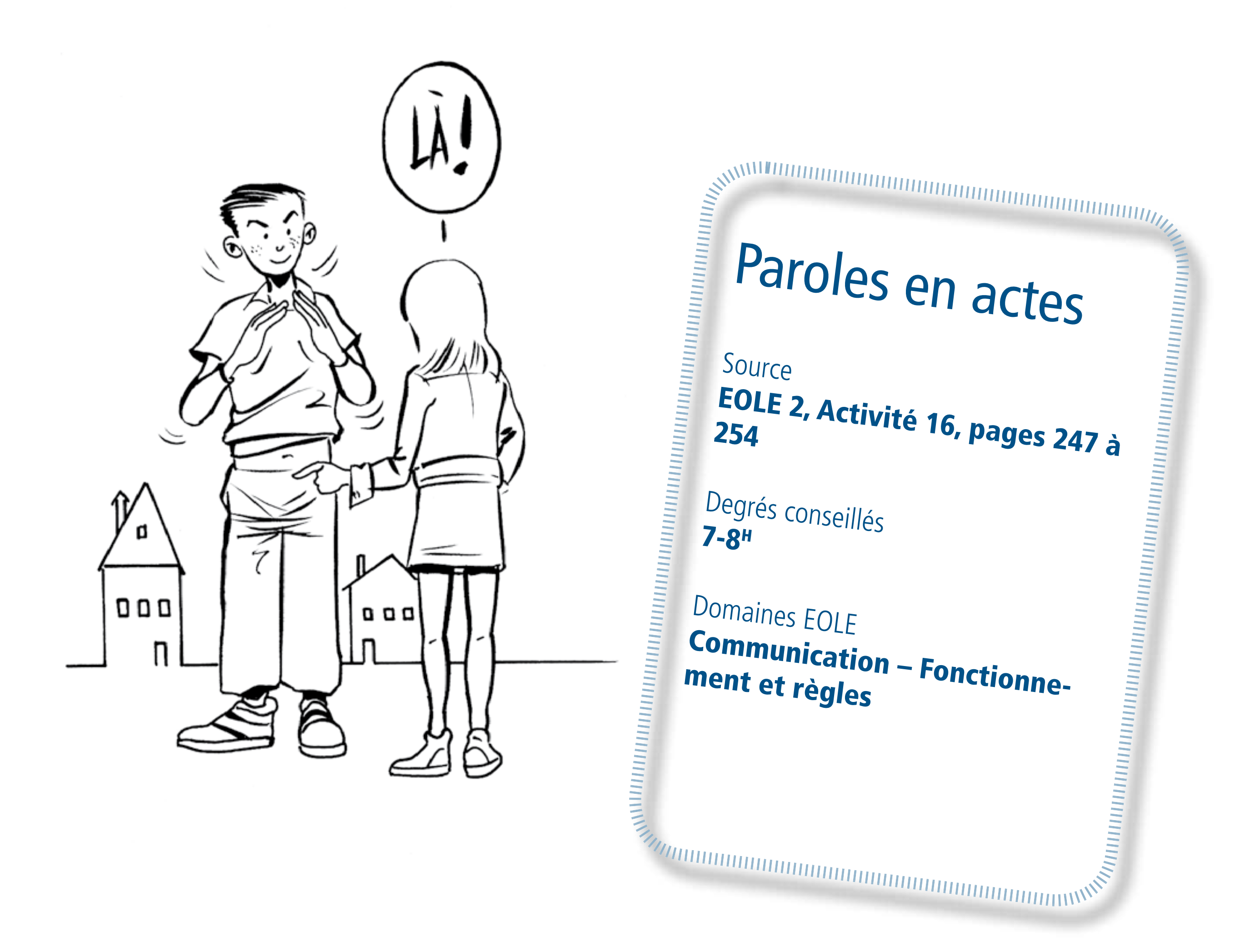
Audio 15 (CD 2 / Piste 51) (Les nombres de 0 à 10 dans les différents dialectes)
Voici les nombres de zéro à dix en wallon :

zérô – onk – deûs – trwès – quate – cinq – chîj – sèt – yût' – noûf – dîj

Paroles en actes

Les élèves se servent de gestes – qui forment une véritable langue – pour entrer dans un autre univers de communication, qui ne se base pas sur la parole. Ils découvrent quelques rudiments de la grammaire de cette autre langue et s'exercent à décrypter les messages que leur *montrent* leurs camarades.

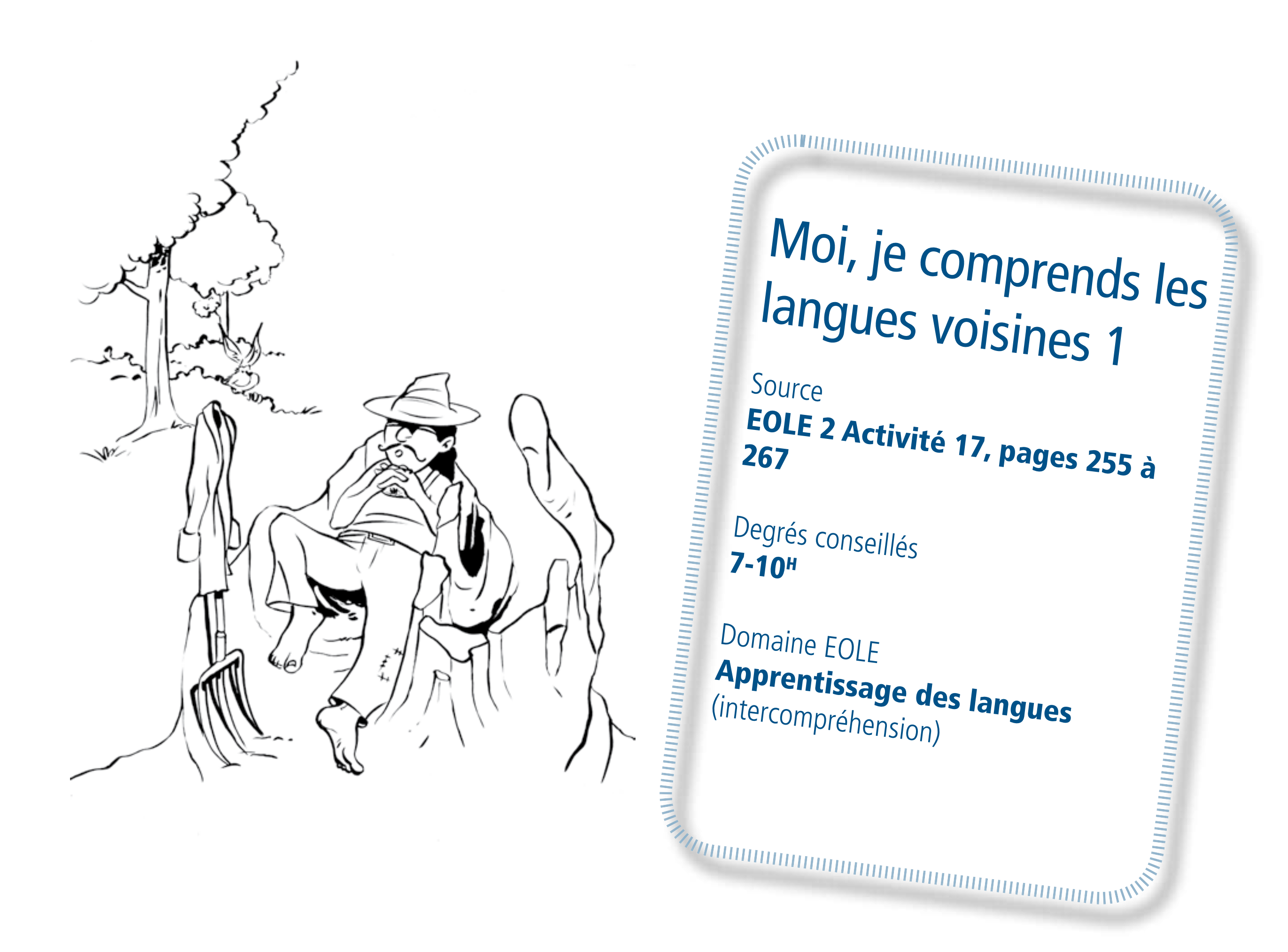
Comme cette activité se base exclusivement sur la langue des signes française (LSF), la prise en compte des dialectes et patois n'est pas pertinente dans le cadre du présent ouvrage.



Moi, je comprends les langues voisines 1

Quel surprise de constater – concrètement – qu'on est capable de comprendre un texte en dialecte, parce que celui-ci appartient à la même famille de langues que le français !

L'activité permet ce faisant de développer les capacités des élèves à observer, repérer des indices, comparer et écouter – de les préparer ainsi à l'apprentissage de n'importe quelle langue.



Rappel de l'activité source dans EOLE

(Volume II, pages 255-267)

Cette activité porte sur l'intercompréhension entre les langues romanes. Il s'agit là d'un courant qui se développe aujourd'hui dans l'enseignement des langues, fondé sur les similitudes structurales et lexicales entre langues parentes (par exemple entre français, espagnol, portugais, italien…), et qui vise à développer chez les apprenants des compétences partielles de compréhension dans plusieurs langues apparentées en leur enseignant des procédures et stratégies pertinentes pour aborder ces diverses langues[1].

Dans EOLE, l'activité est basée sur un récit audio mêlant, d'un paragraphe à l'autre, 4 langues romanes (espagnol, italien, portugais et français). Les élèves vont essayer de le comprendre en exploitant tous les indices possibles.

Par la suite, les élèves examinent plus attentivement ces différentes langues et certains aspects de leur fonctionnement (pluriel, interrogation, négation, pronom sujet) en les comparant entre elles et avec le français.

À noter encore que le même récit, *Les rêves d'Antonio*, est également fourni dans d'autres langues romanes, de statuts divers (catalan, galicien, romanche et roumain), qui peuvent également être exploitées dans ce cadre d'activités d'intercompréhension.

Apport des dialectes / patois

Les langues régionales et dialectes pris en compte dans cet ouvrage faisant tous partie de la famille des langues romanes, ils entrent bien évidemment pleinement dans le cadre de l'activité. Ils peuvent donc parfaitement être utilisés pour sa réalisation, comme idiome supplémentaire ou en remplacement d'une des langues actuellement proposées.

Cependant, les démarches d'intercompréhension visent à un apprentissage, même partiel, des langues prises en considération et, surtout, elles concernent essentiellement la langue écrite. Dès lors, comme il n'est pas vraiment question, dans notre ouvrage, d'enseigner les dialectes et que, de plus, ceux-ci ne s'écrivent guère, il ne serait pas judicieux de mettre trop de poids sur ces aspects de l'approche.

En revanche, un travail d'observation et de réflexion, amenant les élèves à percevoir les similitudes entre le(s) dialecte(s) de leur région et le français et à prendre pleinement conscience de l'appartenance de ce(s) dialecte(s) à la grande famille des langues romanes, nous parait à la fois pertinent et important, de nature entre autre à améliorer l'image que les élèves peuvent avoir de ces langues régionales et de ces dialectes / patois.

Nous proposons par conséquent diverses pistes et divers matériaux qui viennent plutôt s'ajouter à ce qui existe déjà – de manière intégrée ou en prolongement – que l'enseignant peut exploiter à sa convenance, selon diverses modalités possibles (découpage des textes à fins de reconstitution, traduction, analyse contrastive, etc.), en privilégiant vraisemblablement la variété dialectale correspondant le mieux à sa région. Voici donc les matériaux que nous mettons à disposition :

[1] Voir par exemple : Programme *EUROMANIA* (http ://euro-mania.eu) ; Blanche-Benveniste, C. *et alii* (1997). *EuRom 4*. La Nuova Italia, Firenze ; Meissner F. J. *et alii* (2004). *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension.* Shaker Verlag, Aachen.

- Le texte du récit dans différents dialectes et dans différentes langues régionales, complété par quelques commentaires grammaticaux (*cf*. Documents 4 à 9) et par la version orale du texte (*cf.* Audios 6 à 14) ;
- Une fiche-modèle d'observation prenant pour exemple le parler dialectal de Chermignon, en Valais (*cf*. Document-Élève 2d).

Dans ce qui suit, nous suggérons diverses manières d'intégrer ces nouveaux matériaux à l'activité actuelle. L'enseignant pourra d'ailleurs imaginer d'autres combinaisons possibles des matériaux à disposition.

Les ajouts

Objectifs relatifs aux dialectes

- Percevoir certaines similitudes (et différences) entre le(s) dialecte(s) de sa région et le français.
- Prendre conscience de l'appartenance du/des dialecte(s) de sa région à la famille des langues romanes.
- Développer en conséquence une représentation positive des dialectes / patois.

Langues et patois utilisés

Patois valaisans, fribourgeois, jurassiens, valdôtain et savoyard.

Occitan, picard et wallon.

Matériaux ajoutés



Documents 4 à 9 : versions dialectales du récit avec commentaires.

Audios 6 à 15 : versions dialectales du récit.



Document-Élève 2d : Fiche d'observation : français – patois de Chermignon (Valais).

Le déroulement de l'activité avec les ajouts

L'activité en un clin d'œil

L'activité suit globalement le déroulement indiqué dans EOLE (Volume II, p. 255 à 267), mais diverses possibilités de variations sont proposées à différents moments de l'activité.

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Mise en situation *I sogni di Antonio*	20 mn	Même déroulement.	---	

Phases	Durée indicative	Contenus ajoutés	Matériel ajouté	Remarques
Situation-recherche 1 *Le puzzle des rêves*	30 mn 30 mn	Même déroulement au début. Entre les points 3 et 4 : effectuer la même tâche de reconstruction avec une version dialectale du récit.	 Documents 4 à 9 (versions dialectales avec commentaires) Audios 6 à 16 (versions dialectales du récit).	Possibilité d'intégrer des cartes d'une version dialectale du récit dès le début de la phase. NB : choisir la version dialectale la plus proche du parler du lieu d'enseignement.
Situation-recherche 2 *Observations grammaticales*	45 mn + 20 mn	Même fonctionnement, mais avec intégration – d'emblée ou en fin de tâche – d'une fiche portant sur une variété dialectale.	Document-Élève 2d.	
Synthèse *Les rêves d'Antonio*	60 mn + 30 mn	Soit : - Intégrer une version dialectale dans les versions à traduire (voire n'utiliser qu'une version dialectale pour cette traduction. - Faire traduire une version dialectale comme confirmation d'une première traduction.	Documents 4 à 9.	Possibilité d'intégrer une version dialectale soit d'emblée lorsqu'on distribue les textes à traduire (étape 2), soit après avoir déjà traduit une version, comme pour confirmer (avant point 5).

Annexe documentaire 1 : *La famille des langues romanes (ou latines)* (EOLE, vol. II, p. 264-265)
Annexe documentaire 2 : *Langues romanes : zones d'intercompréhension* (EOLE, vol. II, p. 266)

Annexe documentaire : *Quelques informations à propos du pluriel dans les langues, dialectes et patois de la Situation-recherche 3* (EOLE et patois, p. 142)

Mise en situation — *I sogni di Antonio*

Nous suggérons ici de conserver le même déroulement, à savoir l'écoute du récit mélangeant les 4 langues et la recherche du sens global. L'usage d'un dialecte n'apporterait rien de bien différent (mais n'est pas exclu pour autant que le matériel soit adapté par l'enseignant).

Situation-recherche 1 — *Le puzzle des rêves*

Nous proposons ici de commencer la tâche comme proposé (c'est-à-dire en faisant reconstruire le récit dans les 3 langues de départ).

Mais ensuite, une fois le récit reconstitué dans chacune des langues (et écouté pour vérification), nous proposons d'ajouter une tâche supplémentaire consistant, cette fois, à reconstituer une version dialectale (la plus proche du lieu d'enseignement) que l'enseignant aura préalablement préparée (sur la base des Documents 4 à 9) : distribuer les cartes découpées – faire reconstituer la version dialectale du récit – faire expliciter les indices et observations lors d'une mise en commun

– écouter la version Audio pour vérification – faire deviner l'idiome de ce récit puis donner la réponse et la compléter par des informations sur la langue régionale ou le dialecte concernés (cf. Annexe, p. 251 – discuter des raisons pour lesquelles la reconstruction du texte a également été possible avec ce dialecte [parce qu'il appartient lui aussi à la famille des langues romanes].

À souligner : les élèves doivent pouvoir réaliser cette tâche même s'ils ne sont pas dialectophones !

NB : il est éventuellement possible, également, d'intégrer des cartes d'une version dialectale du récit dès le début de la phase.

Situation-recherche 2 *Observations grammaticales*

Nous proposons ici le même fonctionnement que pour la Situation-recherche 1, à savoir que – d'emblée ou après avoir déjà fait la tâche avec les langues proposées – les élèves travaillent sur une fiche d'observation concernant un dialecte. Nous présentons un modèle d'une telle fiche pour le patois de Chermignon (Valais, Suisse) ; chaque enseignant peut utiliser soit cette fiche soit en créer une sur le même modèle mais concernant la variété dialectale la plus proche du parler de son lieu d'enseignement.

Synthèse *Les rêves d'Antonio*

Pour cette dernière phase, nous suggérons d'intégrer une version dialectale soit d'emblée lorsqu'on distribue les textes à traduire (étape 2), soit après avoir déjà traduit une version, comme pour confirmer (mais, bien sûr, avant le 5e point de cette phase puisque la version française figure sur la fiche de constats).

Autrement dit, il s'agit soit :

- d'intégrer parmi les autres versions une version dialectale dans les versions à traduire, voire de n'utiliser qu'une version dialectale pour cette phase de traduction (point 2) ;

- de faire traduire une version dialectale comme confirmation / renforcement d'une première traduction (avant le point 5).

Au moment des discussions finales, l'enseignant ne manquera pas de prendre en compte la question des dialectes en soulignant leur appartenance à la famille des langues romanes.

Prolongements

Les dialectes / patois prennent place sans problème dans les divers prolongements proposés.

NB : il est également possible de n'intégrer la question des dialectes qu'à la fin de l'activité actuelle, par exemple au point 2 de la phase de synthèse (en distribuant alors une version dialectale du récit pour la tâche à venir de traduction, qui fonctionne dès lors à la fois comme une tâche de récapitulation mais aussi comme une nouvelle tâche centrée cette fois sur les dialectes), ou même tout à la fin de l'activité. Dans ce cas, l'enseignant peut organiser le travail sur les dialectes comme il l'entend, en pouvant toutefois s'appuyer sur les documents à disposition.

Script audio

Pour les documents audios 1 à 5, cf. EOLE, Volume II, p. 267.

Audio 6 (CD 2 / Piste 52)

Lecture du récit dans le patois de Chermignon (Valais) :

Lè chônzo d'Antouêno

Antouêno y'èhh ón poûro paéjàn. Y'a pâ dè zelëna. Y'a pâ dè vàtse. Y'a tchyoûja. Chè dèmànde : «Charí-yo rëtso ón zor ? »

Chóbetamèn, Antouêno vitt chórték ón lyapén dè la zoûr.

Antouêno chè dëtt : «Vééjo apelyè sték lyapén è lo vèndre ou martchyà. Apré, atsètèrítt óna zelëna kyé va ovâ dè kokyén è yo, varí lè vèndre. Adòn, atsètèrítt óna vàtse.»

Tòtt kontèn, Antouèno chè dëtt ónkò : «Vèndrí lo lassé è avoué l'arzèn, varí bâték dè grou-j-éé-hhro. Atsètèrítt achebén ón tsatt nîr. Farè myàou, myàou por tsassyè lè rass.»

Mâ Antouêno, y'a mian-nâ che fèr kye le lyapén y'a dèhhampâ èn prènjèn avoué luék lè chónzo dou poûro paéjàn.

Audio 7 (CD 2 / Piste 53)

Lecture du récit en patois de Bagnes (Valais) :

É sòndze d'Antouêne

Antouêne è on poûre payezàn. A pâ dè dzenële. A pâ dè vàtse. A rèn nè na troûza. E sè dèmànde : « Bài se ye saràì rëtse on dzo ? »

Èn mèïnme tèn, Antouêne vài sortí ona làivra d'a dzeu.

Antouêne râle : « Ye véze apelyë sé lapèïn è où vèndre an fàire. Aprí, y'adzetèràì ona dzenële. Farè dè kokòn è y'iràì i vèndre. Adòn, y'adzetèràì ona vàtse. »

To kontèn, Antouêne kontoùne : « Ye vèndràì o açhlé, è, avouí ardzèn, ye faràì ona grôcha bar-ràke. Y'adzetèràì achebèïn on tsa né. E farè « myàou, myàou » (myônèrè) po étsanpelyë i ra ».

Mèïn Antouêne a myônô tan adú k'e lapèïn s'é rèplèya, èn prènzèn avouí lui i sòndze du poûro payezàn.

Audio 8 (CD 2 / Piste 54)

Lecture du récit en patois fribourgeois (Haute-Gruyère) :

Lè chòndzo dè Touâne

Touâne l'è on poûro payijàn. N'a rèn dè dzenîye. N'a rèn dè vàtse. N'a rèn. Chè dèmànde : « Cherí-thë rëtso on dzoua ? »

Ou mîmo momèn, Touâne vê chayí on konòl de la dzàa.

Touâne chè di : « I vé akrotchí chi konòl, è le vèndre ou martchí. Aprí, adyitèrí na dzenîye. Y ôvèrè

di-j-àa è oudrí lè vèndre ou martchí. Adòn, adyitèrí na vàtse».

To kontèn, Touâne kontinûe : «I vèndrí chon lathí è avouí l'èrdzèn, vé bâtí na grôcha méjòn. Adyitèrí achebèn on grô tsa nê. I farè «myàou, myàou» po tsèthí lè ra».

Mâ Touâne l'a myoulâ bèn tan fèrmo ke le konòl chè èchkanâ èn prenyèn avouí li lè chòndzo dou poûro payijàn.

Audio 9 (CD 2 / Piste 55)

Lecture du récit dans le patois de Montignez (Jura):

Les aivijaîyes d'ci Tôni

Ci Tôni ât ïn poûere paiyijain. È n' é p' de dg'rainnes. È n' é p' de vaitches. È n' é ran. È se d'mainde : «Ât-ç' qu' i veus étre chire ïn djoué ?»

Â meinme bousseu, ci Tôni voit ïn laipïn triejie di bôs.

Ci Tôni breûye : «I veus aittraipaie ci laipïn è pe l' vendre â maîrtchie. Pe, i veus aitch'taie ènne dgerainne. Èlle veut ôvaie pe i âdraî les vendre. Dâli, i veus aitch'taie ènne vaitche».

Tot hèy'rou, ci Tôni aigonge : «I veus vendre son laicé pe d'aivô les sôs, i veus baîti ènne grôsse mâjon. I aitchetraî âchi ïn noi tchait. È veut faire «Miaou, miaou» po tcheussie les raits».

Mains ci Tôni é miâlè che foûe qu' le laipïn s' ât sâvè empoétchaint d'aivô lu les aivisaîyes di poûere paiyijain.

Audio 10 (CD 2 / Piste 56)

Lecture du récit en patois de la Vallée d'Aoste (Roisan, Italie):

Lo soùndzo de Touéno

Touéno l'é eun poúvro péizàn. L'a pa de dzeuleúnne. L'a pa de vàtse. L'a rén. Se dimànde: «saródzo rëtso eun dzóó ?»

I mímo momàn, Touéno vèi chótre eun lapeún di boúkye.

Touéno krîye: «Vou akapì sìte lapeún é lo véndre i martchà. Aprì atsëto-pi eunna dzeuleúnna. Koûe-pi de-z-ou é vou-pi lé véndre. Adoùn atsëto-pi eunna vàtse.»

To koùntén, Touéno koùnténeúve: «Vényo-pi lo soùn lassì é avouì le sou, fìo-pi eun grou mîtcho. Atsëto-pi eunkò eun tsàtte nèi. Fi-pi «myàou, myàou» pe tsachì le ràtte.»

Ma Touéno l'a myaouloù pèi fòrte kye lo lapeún l'é skapoù eun pourtén avouì lyi le soùndzo di péizàn.

Audio 11 (CD 2 / Piste 57)

Lecture du récit dans le patois de Cusy (Savoie, France):

Lô révo dè Touéno

Touéno ètt on poûro péizàn. A n'a pouê d' polàye. A n'a pouê d' vàthe. A n'a rê. A sè démánde :

« D' sarê-tou rtho on dho ? »

A chô momê, Touéno vê sôrtre on lapèn du bouê.

Touéno krèye : « D' vé atrapâ chô lapèn è d' lo vêdre u marthí. Apré, d'athtèrê on-na polàye. L' farà d'oua è dè vrê lé vêdre. Alò, d'athtèrê na vàthe. »

To kontê, Touéno kontínoue : « D' vêdrê son lassé è aoué lô sou, d' batirê on-na grànte mêzòn. D'athtèrê to parí on tha nê. A farà « myàou, myàou » p' fére kòre lô ra. »

Mê Touéno a myayà sè fo kè l' lapèn s'è sôvâ êporté aoué loui lô révo du poûro péizàn.

Audio 12 (CD 2 / Piste 58)

Lecture du récit en occitan (Sud de la France, région de Toulouse) :

Los sòmis de l'Antòni

L'Antòni es un pagés paure. A pas cap de galina. Pas cap de vaca. A pas res. Se demanda : « quora serai ric ? »

Quand tot d'un còp, l'Antòni vei sortir un conilh del bòsc.

L'Antòni s'escrida : « Vau agafar aqueste conilh e lo vendrai al mercat. Puèi, cromparai una galina. Pondrà d'uòus, e anirai los vendre. Alavètz, me cromparai una vaca ».

Tot content, l'Antòni contunha : « Vendrai la lach e amb l'argent, bastirai un ostal bèl. Cromparai tanben un gat negre. Farà « mau ! mau » per caçar los rats. »

Mas l'Antòni miaulèt tant fòrt que lo conilh s'escapèt, portant amb el totes los sòmis del paure pagés.

Audio 13 (CD 2 / Piste 59)

Lecture du récit en picard (Nord de la France) :

Chés reuves d'Antonio

Antonio ch'est un peuve cinsier. Il o point d'glaine. Il o point d'vaque. Il o rien.

I s'ènman-ne : ch'est-i qu'èj srai arjinté un jour ?

A ch'momint-lo, Antonio i ravise un lapin qu'i s'désaque d'ech bos.

Toniche ! qu'i s'éclame Antonio : Ej m'in vo ll'avinde, ech lapin lo, pis ll'ervinde à ch'mertché. Pis j'acaterai in-ne glaine. A fro des us, pis j'irai zz'ervinde. Adon j'acaterai in-ne vaque.

Fin héreux, Antonio i rprind :

J'ervindrai sin lait pis avu chés doupes ej batirai in-ne gran-ne moéson. Pis j'acaterai étou un noèr co. I fro « miaou miaou » pour cacher chés rots.

Mais Antonio il o miulé telmint fort qu'ech lapin i s'est inseuvé, pis avu li chés reuves d'ech pove poéyisan.

Audio 14 (CD 2 / Piste 60)

Lecture du récit en wallon (Belgique) :

Lès sondjes di Twin.ne

Twin.ne, c'è-st-on pôve payisan. I n'a pont d' pouye. I n'a pont d' vatche ; i n'a rin. I s' dimande : « èst ç' qui dj' sèrè jamaîs ritche on djoû ? »

Jusse à ç' momint là, là l' Twin.ne qui wèt on lapin rèche foû do bwès.

Twin.ne si dit :

- « Dji m' va atraper ç' robète là èt l' vinde su l' martchi. Adonpwis, dj'achetéyerè one pouye. Ele ponrè dès-oûs èt dj' lès-îrè vinde. Après ça, dj'achetéyerè one vatche ».

Pêrcé binauje, Twin.ne continoûwe : « Dji vindrè s' lacia èt avou lès caurs, dji bâtirè one grande maujone. Dj'achetéyerè èto on nwêr tchèt. I frè « miâw, miâw » èt i tchèssserè lès rats foû dèl maujone ».

Mins l' Twin.ne a gnâwî si fwârt qui l' robète a pèté vôye èt qu' nosse Twin.ne s'a r'trové mirlitche.

Audio 15 (CD 2 / Piste 61)

Lecture du récit dans le patois de Pleigne (Jura) :

Le sondge d'Antoine

Antoine ât ïn paure paysain. È n'é p' de dg'raine. È n'é p' de vaitche. È n'é ran. È se d'minde: « Est-ce qu'i s'rai rétche ènne fois ? »

A méme moment, Antoine voit péssaie ïn lapïn d'lai côte.

Antoine breuye :

- « I vai attraiper ci lapïn et l'vendre a mairtchie. Aiprès, i paro ïn dg'raine que me bayerai des ûes et i adero les vendre. Aiprès i acheterai ènne vaitche. »

Tot content, Antoine porcheut :

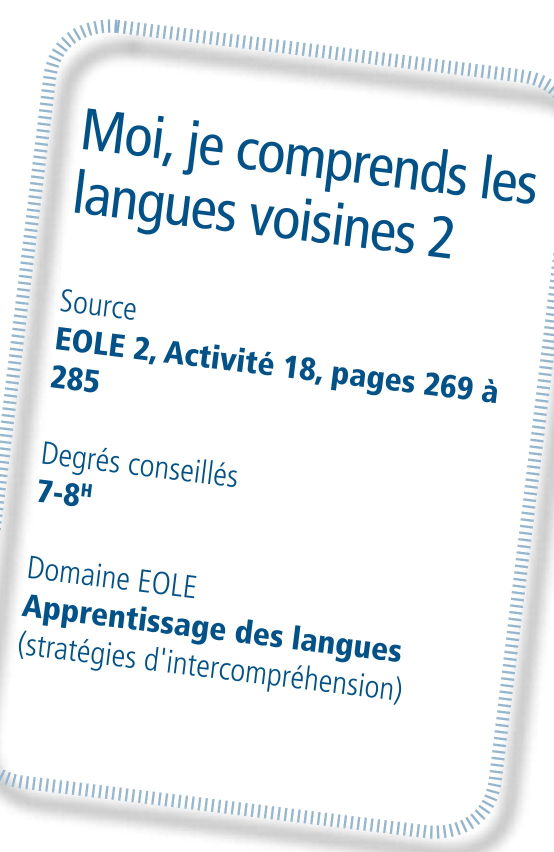
- « I vendro mon laissé et d'aivo les sous, i f'ro ènne grosse mâjon. I veu aichebïn aitchtaie ïn tchait noi que f'rai « miaou, miaou » po tcheussie les raits ».

Mais Antoine ai miaulaie che fôe que le lapïn s'ât savé en empotchant d'avo lu lai sondge di paure paysain.

Moi, je comprends les langues voisines 2

Les dialectes galloromans ne sont pas pertinents pour cette activité centrée sur les langues voisines d'origine germanique (allemand, néerlandais, anglais…). L'activité *Moi, je comprends les langues voisines 1*, centrée sur les langues et dialectes d'origine latine, permet en revanche de travailler les stratégies d'intercompréhension entre langues apparentées en s'appuyant entre autres sur les langues régionales et dialectes galloromans.

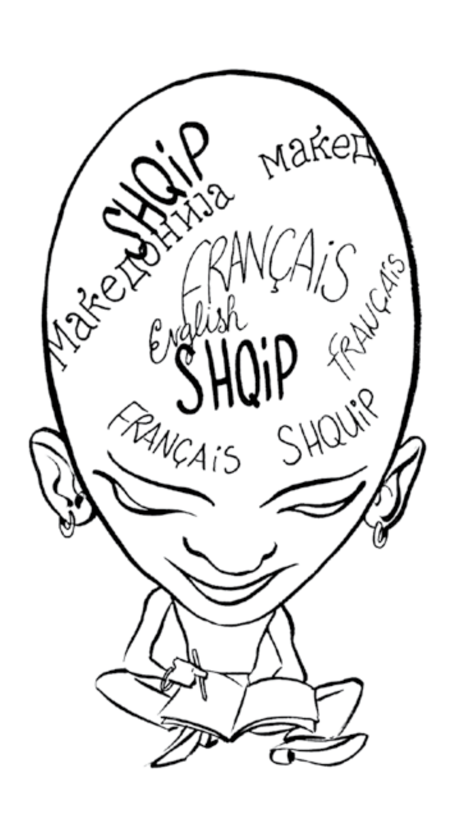


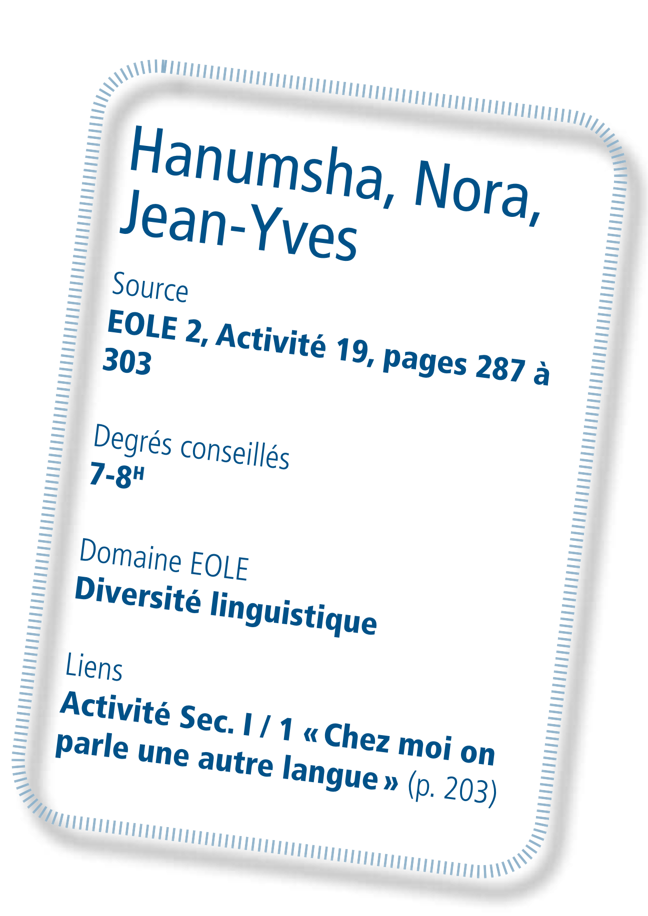


Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues

Avec cette activité, centrée sur des « biographies langagières », les élèves prennent conscience de leur rapport aux langues de leur environnement et, plus généralement, des liens que chacun-e, en fonction de son histoire personnelle, entretient avec les langues et les personnes qui les parlent. L'activité permet de plus de sensibiliser les jeunes aux pratiques plurilingues et aux représentations qu'ils peuvent avoir du bi- ou plurilinguisme.

Dans les régions où le bilinguisme personnel inclut un dialecte, il sera bien sûr judicieux de l'intégrer dans cette activité – au même titre que les autres langues présentes dans la classe. Mais le thème des liens que certain-e-s peuvent avoir avec des langues patrimoniales, qu'il s'agisse de langues régionales ou de dialectes / patois, nous a paru si important qu'une activité nouvelle – « Chez moi on parle une autre langue » –, complémentaire à celle-ci, a été créée pour les degrés secondaires. Une intégration plus forte des dialectes dans cette activité ne semble de ce fait pas nécessaire.





« Chez moi, on parle une autre langue »

À travers les histoires de Marlène, Élena, Julius, Noémie, Sabrina, Daniel et Laura, les élèves (re) découvrent l'existence du patois en Suisse romande et ce que signifie pour toutes ces personnes le fait d'avoir été élevés dans des familles où l'on parlait (au moins) deux langues. C'est là, à partir de témoignages concrets, une magnifique manière pour les élèves de réfléchir à leur propre histoire et aux langues auxquelles ils ont eux-mêmes été confrontés.



Enjeux de l'activité

Les patois étaient la langue courante en Suisse romande pendant des siècles. À l'heure actuelle ils ont non seulement cessé d'être parlés dans beaucoup de régions, mais même leur souvenir s'y est effacé, au point que beaucoup de Suisses romands ignorent qu'autrefois on parlait patois dans leur région. Souvent, ils ne savent pas ce qu'est un patois et confondent patois et français régional.

Et pourtant, il existe encore des régions, surtout dans les cantons du Jura, de Fribourg et du Valais où des patois – appartenant aux dialectes francoprovençaux et, pour le Jura, à la langue d'oïl (*cf.* Annexes documentaires, p. 242) – sont encore pratiqués par un nombre non négligeable de personnes, souvent âgées, et compris également par des gens de la jeune génération.

L'objectif principal de cette activité est de rendre les élèves attentifs à cette réalité et au fait que les patois font partie intégrante de la culture et de l'histoire de la Suisse romande. Mieux comprendre cette réalité permet aussi de mieux appréhender les autres régions linguistiques de la Suisse où les dialectes jouent encore un rôle important dans la société. Cela permet en particulier aux jeunes Suisses romands de se rendre compte que le dialecte n'est pas uniquement une spécificité alémanique.

Il n'existe plus de personnes monolingues en patois. La maitrise du patois entraine donc inévitablement une situation de bilinguisme, voire de plurilinguisme. Cela constitue le deuxième enjeu de l'activité, qui est de sensibiliser les élèves à la grande diversité des situations linguistiques existantes, peut-être même au sein de leur classe.

Les objectifs

- Prendre conscience d'un aspect souvent ignoré du paysage linguistique romand, à savoir l'existence de patois encore partiellement en usage aujourd'hui dans certaines régions.
- Attirer l'attention sur la grande variété des situations de plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain.
- Réfléchir à sa propre histoire langagière.
- Exercer l'écoute et la compréhension orale, à partir de témoignages oraux en français.

Ancrages disciplinaires

Français, éducation citoyenne, histoire.

Liens avec d'autres activités

EOLE, Vol. II. 19, *Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues*, activité qui porte aussi sur l'histoire linguistique de personnes monolingues, bilingues ou plurilingues.

Langues et patois utilisés

Français, patois francoprovençaux d'Évolène et de Nendaz (VS), arabe algérois, italien, espagnol, valencien/catalan, portugais, allemand, anglais, dialecte alémanique.

Matériaux



- Document-Élève 1 : fiche d'écoute pour Audios 1 à 3.



- Documents-Élèves 2 a-e : témoignages de Julius, Noémie, Daniel, Sabrina et Laura.



- Document-Élève 3 : Tableau de synthèse des différents témoignages.



- Document-Élève 4 : Récapitulation / synthèse.



- Audios 1 à 3 : court extrait en patois ; témoignages de Marlène et Élena.



- Document 1 : Corrigé.

Le déroulement de l'activité

L'activité en un clin d'œil

Phases	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation *De quelle langue s'agit-il ?*	15-20 min	Écoute d'un court extrait en patois et questions à propos de cet extrait.	Audio 1.
Situation-recherche 1 *Le patois chez moi*	45 min	Écoute et analyse de deux témoignages.	Audio 2 et 3. Document-Élève 1.
Situation-recherche 2 *Une autre langue chez moi*	60-80 min	Lecture de témoignages de personnes dont les parents ont parlé à la maison une autre langue que le français.	Documents-Élèves 2a-e. Document-Élève 3.
Synthèse *Dialectes, langues et plurilinguisme dans la classe*	60 min	Réflexion sur son propre vécu langagier.	Document-Élève 4.
Annexes documentaires Bilinguisme et personnes bilingues (EOLE, Volume I, p. 157) et Quelques notions sur le bilinguisme (EOLE, Volume II, p. 295). ***Annexe sur les aires dialectales*** (p. 242). ***Annexe Clarification terminologique*** (p. 237).			

Mise en situation : De quelle langue s'agit-il ?

Objectif	Écouter attentivement une production dans une langue peu ou pas connue. Caractériser et, éventuellement, identifier une langue sur la base d'indices sonores. Émettre des hypothèses concernant les ressemblances à d'autres langues.
Matériel	Audio 1 (présentation de Marlène en patois d'Évolène).
Mode de travail	classe entière.
Écoute d'un extrait dans une langue que les élèves ne connaissent probablement pas. Les élèves essaient de comprendre. L'enseignant les encourage à faire des hypothèses sur la langue entendue et à faire part de la perception qu'ils en ont. Cette activité d'écoute permet d'introduire le thème des patois romands, qui sera traité plus en détail dans la *Situation-recherche 1*.	

Déroulement

1. L'enseignant introduit cette activité en faisant écouter aux élèves une courte séquence audio (Audio 1). Il est important qu'il ne mentionne pas qu'il s'agit d'une activité autour des patois pour que les élèves puissent écouter l'extrait sans *a priori*. Comme la séquence dure à peine 15 secondes, il est possible de la faire écouter plusieurs fois en fonction des réactions.

2. L'enseignant est attentif aux réactions des élèves. Il pose des questions sur la séquence et encourage les élèves à faire des hypothèses sur le sens de ce qui est dit.

- **Qui** parle ? (homme/femme, jeune/âgé)
- **Quoi ?** Que dit la personne ? Les élèves reconnaissent-ils des mots ?...
- **De quelle langue s'agit-il ?** Ont-ils déjà entendu parler cette langue ? Ressemble-t-elle à une langue qu'ils connaissent ? Comporte-t-elle des sons qui leur paraissent particuliers ?
- **Où** parle-t-on cette langue ?

3. Selon la région où l'on se trouve, les élèves peuvent être familiarisés avec un patois ou non. En fonction de cela, l'enseignant développera cette phase de manière différente :

3a. **Si les élèves ont reconnu la langue**, il peut les interroger sur ce qu'ils savent déjà des patois (*cf.* activité *La Sagesse patoise*, Mise en situation : Les connaissances sur le patois, p. 228), leur demander de comparer avec le(s) patois qu'ils connaissent, etc. Il passe ensuite à la *Situation-recherche 1*.

3b. **Si les élèves ne reconnaissent pas la langue**, il passe directement à la *Situation-recherche 1* et à l'écoute de la séquence audio 2 qui commence par la traduction en français de ce qui a été dit dans la première séquence. Les élèves y trouveront également les réponses aux questions énumérées ci-dessus.

Situation-recherche 1 : Le patois chez moi

Objectif	Prendre conscience de l'existence de patois en Suisse romande. Se familiariser avec les situations qui peuvent se présenter dans des familles où le patois est la langue de toute la famille ou d'une partie seulement de celle-ci. Mieux comprendre les notions de langue, patois et dialecte et leurs différences.
Matériel	Audio 2 (Témoignage de Marlène) et Audio 3 (Témoignage d'Élena). Document-Élève 1 (Fiche d'écoute). Document 1 (Corrigé).
Mode de travail	Classe entière.
Écoute de deux témoignages de personnes au vécu différent, mais ayant grandi avec des parents qui parlaient patois à la maison. Analyse et comparaison des deux témoignages à l'aide d'une fiche d'écoute.	

Déroulement

1. L'enseignant distribue la fiche d'écoute (Document-Élève 1) et fait écouter aux élèves l'Audio 2, en précisant qu'il s'agit de la même personne que dans la première séquence. Les élèves écoutent le témoignage et remplissent la première partie de la fiche d'écoute[1].

   Après l'écoute, l'enseignant revient aux questions de la mise en situation restées en suspens et pour lesquelles la réponse est donnée dans cette deuxième phase de l'activité. *Les élèves peuvent-ils répondre maintenant à ces questions ?* (*cf*. Document 1 : Corrigé)

2. Écoute du second témoignage (Audio 3). Les élèves répondent aux questions de la deuxième et de la troisième partie de la fiche d'écoute. On peut procéder ici de la même manière que pour l'Audio 2.

3. Mise en commun : comparaison des réponses.

À partir notamment de la question 4 sur les termes désignant la langue maternelle de Marlène, l'enseignant met au clair les notions de dialecte, patois, langue (*cf*. Annexes documentaires *Clarification terminologique*, p. 237).

L'enseignant pourra également placer les deux témoignages dans le contexte plus vaste de la situation des patois en Suisse romande (*cf*. Annexes documentaires p. 242) et expliquer que des langues semblables ont été parlées ailleurs en Suisse romande. Les deux témoignages illustrent concrètement de quelle manière le patois peut être transmis ou non à la jeune génération dans une famille où les deux parents sont patoisants.

Situation-recherche 2 : Une autre langue chez moi

Objectif	Mettre en perspective les témoignages de la *Situation-recherche 1*. Notions de bilinguisme/plurilinguisme. Sensibiliser les élèves aux situations de plurilinguisme de leur environnement proche ou lointain et à la diversité des relations que chacun entretient avec les langues.
Matériel	Documents-Élèves 2a-e (Témoignages). Document-Élève 3 (Tableau de synthèse). Document 1 (Corrigé).
Mode de travail	En groupe de 3-5 élèves, ensuite mise en commun en groupe-classe.
Le bilinguisme français-patois est comparé à d'autres contextes plurilingues tels que ceux de personnes issues de la migration ou enfants de couples binationaux. Comme les deux situations-recherches demandent un effort important de concentration de la part des élèves, il est conseillé de ne pas les faire immédiatement l'une après l'autre.	

Déroulement

Alors que la *Situation-recherche 1* était consacrée à la découverte de la présence de patois en Suisse romande, les mêmes témoignages seront envisagés sous l'angle de la question du bilinguisme – ou plurilinguisme – et le vécu des deux témoins est comparé à celui d'autres personnes ayant grandi en Suisse romande avec des parents parlant à la maison une ou plusieurs langues autres que le français. *Cf. Annexe documentaire 1* des activités EOLE I, 9 (p. 157) et EOLE II, 19 (p. 295) pour plus de précisions sur la notion de bilinguisme.

[1] Si la tâche semble trop difficile, il est conseillé d'abord de prendre connaissance des questions avec les élèves, afin de s'assurer qu'ils les ont bien comprises. Par la suite, il est possible soit d'arrêter l'enregistrement lorsque des éléments de réponse sont fournis et de laisser les élèves rédiger leur réponse, soit de répartir les questions entre les élèves (les élèves U, V et W répondent à la 1ère question, les élèves X, Y et Z à la seconde, etc.).

1. Différentes situations de plurilinguismes sont analysées à l'aide d'un tableau de synthèse (Document-Élève 3). La partie du tableau consacrée à Marlène et Élena est remplie ensemble en classe, ce qui permet de synthétiser l'activité précédente et d'introduire les questions sur lesquelles portera cette activité. L'enseignant peut s'assurer ainsi que l'utilisation du tableau de synthèse est bien comprise par les élèves.

2. La classe est divisée en 5 groupes. Les élèves de chaque groupe reçoivent les photocopies d'un des témoignages de personnes ayant grandi dans un contexte plurilingue (Documents-Élèves 2a-e).

   Dans leur groupe, les élèves vont lire ensemble leur texte et préparer une présentation de la personne. Le but est que cette présentation permette aux autres élèves de remplir le tableau synthétique. Afin de rendre ces présentations plus vivantes, encourager les élèves à faire une petite mise en scène (p. ex. présentation sous forme d'interview).

3. Chaque groupe présente au reste de la classe la personne sur laquelle il a travaillé. Après chaque présentation, les autres élèves remplissent la colonne correspondante du tableau de synthèse (Document-Élève 3). Si nécessaire, ils peuvent poser des questions aux élèves du groupe qui a fait la présentation.

4. En classe entière, les réponses sont alors comparées. Les éventuelles divergences sont discutées et clarifiées (sont-elles dues à des formulations équivoques de la part des témoins ou à une présentation incorrecte par le groupe d'élèves ?).

Comparaison des résultats du tableau et donc des différents témoignages et des contextes linguistiques qu'ils représentent. On peut notamment aborder les questions suivantes :

- Quelles sont les affirmations qui reviennent le plus souvent ?

  [*Presque tous les témoins disent avoir eu plus de facilité à apprendre d'autres langues (comme l'anglais ou l'allemand à l'école.)*]

- Quels témoignages présentent des points communs ?

  [*P. ex. Daniel et Marlène disent mieux maitriser le français que leur langue maternelle respective.*]

- Pourquoi certains des témoins disent parler une langue « inutile » ?

  [*Il s'agit de langues qui ne sont parlées que par un petit nombre de personnes (Marlène, Noémie) et/ou qui n'ont pas d'utilité immédiate à l'école ou p. ex. dans la recherche d'un emploi en Suisse (Daniel, Marlène, Noémie.)*]

- Ces personnes évoquent-elles aussi des aspects positifs liés à la connaissance de cette langue ?

  [*P. ex. Marlène évoque la richesse des sons de son patois, ce qui lui a facilité ensuite la prononciation de l'anglais ; le patois peut fonctionner comme une langue secrète, qui permet de dire des choses sans que les personnes autour ne comprennent.*]

Synthèse : Dialectes, langues et plurilinguisme dans la classe

Objectif	Synthèse de l'activité. Lien entre l'activité et le vécu des élèves.
Matériel	Document-Élève 4 (Récapitulation). Document 1 (Corrigé).
Mode de travail	Discussion en classe.
Les élèves sont amenés à s'interroger sur leur propre vécu linguistique.	

Déroulement

1. Une colonne du tableau de synthèse (*cf.* Document-Élève 3) est restée vide. L'enseignant demande aux élèves de la remplir pour eux-mêmes. Y a-t-il des élèves bilingues/plurilingues dans la classe ? Y a-t-il des élèves qui parlent un dialecte (du français ou d'une autre langue) ? Lequel ?

   Demander aussi s'ils ont déjà vécu certaines des situations évoquées dans les témoignages.

2. Sur cette base, ouvrir une discussion sur le bilinguisme/plurilinguisme : aimeraient-ils savoir d'autres langues ? Lesquelles ? S'il y a un dialecte dans la région, aimeraient-ils mieux le connaitre ?

3. L'enseignant conclut l'activité en distribuant le Document-Élève 4, qui constituera une sorte de résumé des éléments appris durant l'ensemble de l'activité. Les élèves répondent d'abord individuellement puis le document est corrigé collectivement.

Prolongements

Les élèves peuvent recueillir d'autres témoignages de personnes parlant plusieurs langues et connaissant en particulier des dialectes, que ceux-ci soient des parlers locaux ou des variétés d'autres langues (par exemple dans le cas de familles migrantes parlant à la maison une variété non standard de leur langue dite d'origine).

Script audio

Audio 1 (CD 2 / Piste 62)

Présentation de Marlène en patois d'Évolène

É non Marlène. Yo vìnyo d'Olèïn-ne, àoue é krechoúk. Aprí, é èntudyà a l'Univèrsité de Neuchatèl, è òre yo vìve de nouvó èn-n Olèïn-ne.

Audio 2 (CD 2 / Piste 63)

Témoignage de Marlène, dont le patois est la langue maternelle

Je m'appelle Marlène. Je viens d'Évolène où j'ai grandi. Ensuite, j'ai fait mes études à l'université de Neuchâtel. Et maintenant, j'habite de nouveau à Évolène.

Alors, je parle couramment le français. Donc, c'est la langue que j'utilise évidemment le plus, plus que le patois parce que dans mon quotidien, dans mon travail, je parle essentiellement le français, mais ma langue maternelle, c'est le patois et c'est la langue que je – disons que je maitrise le mieux dans le sens où – peut-être même pas celle que je maitrise le mieux. Je pense que celle que je maitrise le mieux, c'est le français, parce que c'est celle pour laquelle j'ai le plus de nuances du fait que c'est celle que je parle depuis que je vais à l'école. Mais jusqu'à l'âge de l'école, il n'y avait que le patois, il n'y avait que le patois dans mes langues en fait. Il y avait le français par le biais de la télévision et la radio, mais pour moi, le français, c'est ma langue de travail et c'est ma langue d'échange au quotidien, mais le patois, c'est le langage du cœur, c'est le langage qui me permet d'échanger avec ma famille, avec certains de mes amis, même avec – avec mon copain. Et puis, très rarement, mais ça arrive, avec des inconnus.

Mais c'est vrai que mes parents nous ont toujours parlé patois et c'était aussi, je pense, à ce moment-là une prise de conscience de dire, « voilà, on veut parler dialecte à nos enfants », mais effectivement, il y avait des moments dans la famille où mes parents parlaient français entre eux et c'étaient des moments où on était exclues de la conversation. On comprenait évidemment le français, mais on avait, on avait surtout compris que cette conversation-là ne nous concernait pas et puis que voilà ça allait chauffer, que c'était le moment de filer dans nos chambres.

Le patois, c'est une langue d'émotion. C'est voilà, quand on a peur, quand on ressent quelque chose de fort, les mots sortent en patois. C'est – voilà – quand il faut compter un petit truc. On compte dans sa langue enfin, ouais.

Alors le patois, pour moi, c'est une langue, c'est pas vraiment une langue à part entière dans le sens où c'est... C'est pas une langue qui se renouvelle. J'ai relativement peu d'espoir que le patois soit une langue qui survive aux prochaines décennies. C'est quand même une langue qui est vivante. C'est pas une langue morte, mais c'est une langue qui se renouvelle pas dans le sens où tous les nouveaux termes, les nouveaux mots, on va peut-être les prononcer à la patois. On va peut-être les adapter un petit peu, mais on va pas inventer des termes. On va pas inventer des mots pour ben voilà les – tous les néologismes du français, on va pas les adapter au patois, enfin je veux dire ce serait artificiel. Parce que nous maintenant, la langue qu'on pratique dans le métier, c'est évidemment le français. Mais voilà, c'est une langue qui pour moi ne se renouvelle pas, qui est vivante, mais c'est aussi quelque chose qui est lié à un terroir. Enfin pour moi, c'est vraiment cette question de terre. Comme je disais, toutes les personnes quasiment qui parlent le patois, je les connais. À quelques dizaines de personnes près, je sais à qui je vais pouvoir m'adresser en patois ou pas. Et c'est vraiment pour ça que je dis que le patois est une langue de territoire, une langue de terroir parce que voilà, elle est confinée quelque part à une vallée. Donc effectivement je vais pouvoir parler le dialecte avec quelques nuances avec quelqu'un de Saint-Martin, mais c'est surtout des personnes âgées. Mais sinon, j'arrive, j'ai vite fait le tour de qui me parlera ou qui me répondra dans ma langue ou pas. Donc c'est... moi, j'ai... ça me fait un peu rire d'ailleurs quand j'entends qu'il y a des cours de patois pour les gens d'Évolène.

Parce que je me dis voilà on l'a appris ou on l'a pas appris. Finalement, il faut laisser les choses se faire un peu naturellement. Et puis si elle doit disparaitre, elle disparaitra. Mais en même temps, elle me tient à cœur. C'est vraiment une langue qui me tient à cœur. Mais justement, c'est parce qu'elle me tient à cœur que j'ai pas envie de faire de forcing dans le sens, il faut à tout prix la sauvegarder, il faut à tout prix la parler. Voilà ça doit être quelque chose qui doit être naturel, qui doit être fait avec plaisir et puis... Et puis voilà, moi je le parle avec plaisir avec les membres de ma famille, avec mes nièces même si la plus grande ne veut pas répondre dans la langue. Mais – puis voilà, un beau jour, j'ai bon espoir, si j'ai des enfants de leur parler le dialecte, mais ce ne sera pas une langue imposée quelque part. Par moment, je me dis que c'est triste d'être bilingue avec une langue qui sert entre guillemets à rien. C'est un peu des fois un peu le sentiment que j'ai, c'est que le patois ça sert à rien.

C'est clair qu'il y a une utilité à avoir une langue comme le patois. C'est celle d'avoir un répertoire de sons aussi plus varié, dans le sens où dans l'apprentissage par exemple de l'anglais, il y avait un certain nombre de sons qui existent déjà dans le patois. Qui existent par contre pas dans la langue française ou de l'italien, les r roulés. Enfin, je veux dire, ça a jamais été un problème. Et puis rien que le fait d'avoir une prédisposition à switcher dans son esprit d'une langue à l'autre, après ça aide à apprendre davantage de langues, donc c'est vrai que ça aide et puis après pour les accents, toutes ces choses-là, les prononciations. C'est sûr qu'on a davantage, je pense de compétences de prononciation quand on maitrise déjà deux langues. C'est vrai que le patois a des sons assez surprenants. Il y a des mots vraiment assez spéciaux. Enfin, je me rends compte par exemple dans la même phrase, on peut avoir des r roulés, d'autres non roulés et puis que pour moi c'est tout à fait naturel.

Donc c'est vrai, moi j'ai l'impression que le fait d'avoir d'abord appris le patois, ça m'a aussi aidée à mieux maitriser le français parce que pour moi, c'est le français, en tant que langue, que je maitrise le mieux. Vraiment, le français, c'est ma langue. J'aime écrire, j'aime lire. Le français, c'est vraiment la langue que je maitrise. Le patois, c'est la langue du cœur. C'est vraiment... Donc oui, le patois a une certaine utilité, mais des fois, je me dis qu'on a cette capacité à parler deux langues mais en même temps, il y a relativement peu de gens avec qui je peux la parler.

Moi, j'ai des souvenirs que petite on allait voilà, essayer des chaussures dans des magasins ou j'en sais rien. Et puis ben voilà, notre maman pour nous demander si vraiment ça nous plaisait ou si vraiment on n'avait pas mal au bout des orteils, elle nous disait en patois « est-ce que ça te convient ? Tu te laisses pas influencer par la vendeuse parce qu'elles sont jolies et qu'elles ont des fleurs roses. Enfin tu donnes vraiment ton avis. Est-ce que tu es bien dedans ? » Et plusieurs fois on nous a demandé si on était Hongrois ou si on était Roumains. « Non, non, on vient d'Évolène ». Mais souvent on nous a pris pour des étrangers, des gens venus de l'est parce qu'on parlait le dialecte.

Audio 3 (CD 2 / Piste 64)

Témoignage d'Élena, dont les parents parlaient parfois patois à la maison

Alors, je m'appelle Élena. Je viens de Nendaz en Valais. J'ai 25 ans. J'ai grandi à Nendaz et fait ma scolarité là. Et puis – après pour mes études je suis allée à Genève et puis maintenant je suis revenue travailler en Valais.

Alors le français, c'est ma langue maternelle. Après j'ai appris l'allemand et l'anglais à l'école et puis maintenant avec mon travail, je me remets dans l'allemand. Et puis le patois – mes parents parlaient patois quand j'étais petite à la maison pour pas que je comprenne ce qu'ils disaient. Alors du coup, j'ai un peu l'oreille. Je comprends en partie. Mais parler, ben – ça par contre, non.

Alors ma maman parlait français et patois à la maison avec sa maman et ses grands-parents. Et puis mon papa, euh, il parlait – il a parlé patois avec ses parents à la maison. Et puis il a parlé français en commençant l'école.

Bon, avec moi ils parlaient toujours français. Entre eux ils parlaient souvent aussi français et puis des fois patois, mais c'est plus pour pas qu'on comprenne en fait. C'était vraiment la langue que eux pouvaient parler et que moi, je ne pouvais pas comprendre. Et puis vu qu'ils parlaient pas d'autres langues. Ils parlent pas l'allemand ou l'anglais ou autre chose. Donc, il y avait le patois.

C'était souvent pour organiser quelque chose le weekend – qu'on ait encore la surprise pour pas qu'on sache à l'avance où on va aller, qu'est-ce qu'on va faire. Voilà. Donc c'est souvent par rapport à ça et puis, mes parents disaient... Mon père disait... quand il parlait de ma sœur et moi, pour pas citer les prénoms, il disait les *bachettes* et puis les *bachettes*, c'est, ça veut dire les petites. Et puis moi, une fois j'étais allée lui dire : « Papa, papa, je comprends rien à ce que tu dis. Pourquoi tu dis les *bachê*, les *bacheuttes* ? » Et puis il fait, et puis alors il a rigolé et puis il fait : « Non, non je dis pas les *bocheuttes*, je dis les *bachettes*. C'est du patois, tu vois, ça veut dire les petites. Ça, tu sais maintenant c'est quand je parlerai de toi. » J'étais là : « Ah... » Après comme ça, j'étais tout le temps à l'affut. Alors est-ce qu'il va dire ça ? Est-ce qu'il parle de moi ? Je me disais aussi : « Hm, ah, ils parlent, ils parlent, mais je comprends rien », et c'est vrai que ça m'énervait un peu. C'est un peu l'idée aussi du « on comprend pas, donc c'est inaccessible, on aimerait bien comprendre ça, c'est un peu le mystère donc qu'on voulait un peu connaitre. Connais pas... On aimerait bien... Que faire ? »

Bon au fil des années, d'entendre parler autour de moi, ben, au fil du temps sans t'en rendre compte, tu comprends aussi. Et puis après, ben, c'est vrai que bon, on a vu ces cours de patois, avec ma sœur, qui se faisaient à Nendaz. Alors on s'était dit : « Ben tiens, on comprend un peu. Et ça pourrait être drôle de, d'aller voir comment c'est, en fait. » Et puis c'est comme ça qu'on s'est mis en fait à parler un peu plus patois et à apprendre à lire. Ça j'ai trouvé sympa aussi, d'apprendre à lire le patois.

Je me souviens que quand on avait le patois valdôtain, ça c'était aussi assez proche. Donc ça, je comprenais assez facilement aussi.

Alors, je pense que quand c'est deux personnes du même âge qui parlent ensemble. Donc ils ont peut-être plus de 50 ans, c'est, je pense que c'est parce qu'ils ont été élevés avec ça. Pour eux, c'est leur langue, le patois. C'est normal de parler. Ils ont peut-être parlé tout le temps patois ou majoritairement patois donc je pense pour eux, c'est un peu normal. Puis après c'est quand on est... quand il y a d'autres personnes plus jeunes qui comprennent pas le patois autour d'elles, dans un lieu public ou dans une fête aussi. Je pense que justement, c'est pour pas que les personnes comprennent et puis même, je vois mes parents aussi. Par exemple s'ils sont dans une fête ou quelque part où... voilà souvent une fête et puis qu'il y a plein de personnes différentes, mais pas les personnes qui viennent de Nendaz, donc qui parlent et qui connaissent le patois de Nendaz. Ils vont faire des petites remarques : « Ah, tu crois que celui-là, c'est le frère à celui-là ? » ou bien « Tu crois que lui il est venu pourquoi ? Comment il s'est retrouvé là ? » Mais de nouveau en patois, il faut pas que les personnes comprennent.

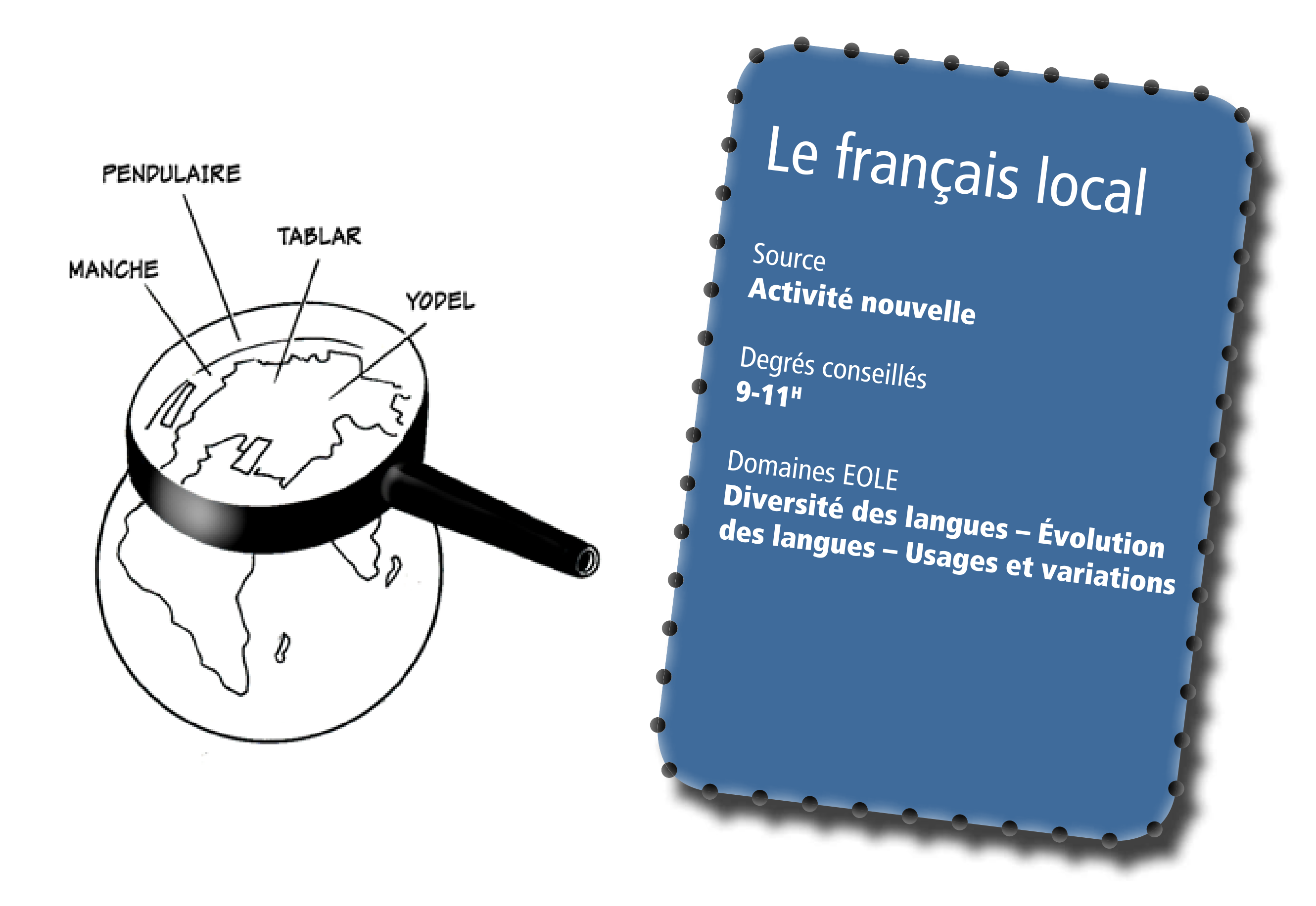
Moi, c'est vrai que j'aime bien écouter le... ben... le pat... quelqu'un parler patois. Moi ça me fait toujours sourire. Je sais pas si c'est relié au côté mystérieux de l'enfance « qu'est-ce qu'il dit, je comprends rien » ou... pour moi c'est vraiment relié, ben, s'il y a le patois, c'est qu'il y a un petit truc malicieux par derrière ou... ouais ou... ou je sais que je vais rire. Oui, je sais pas. Ou c'est peut-être, c'est plus chantant. Peut-être plus vivant comme langue, peut-être plus une langue comme l'italien qui est plus expressive. Je sais pas.

Puis autrement aussi ben voilà, ma grand-mère qui m'a... qui me faisait apprendre une petite phrase. Il y avait en fait une sorte de tradition auparavant dans la région que les fêtes de fin d'année, Noël, Nouvel An, les enfants venaient aux portes et puis... C'était pour Nouvel An, voilà, ils disaient « Bonjour, bonne année, donne-moi deux francs » et puis donc elle nous a appris à dire « Bondzò, bon an, balle mou dou fran ». Voilà, comme ça ben, après à Noël ou à Nouvel An, on le faisait avec mes grands-parents et puis ils étaient tout contents qu'on arrive à le dire et puis ils nous donnaient deux francs. C'étaient les premiers souvenirs du patois ouais.

Le français local : ces mots qui sont typiques pour notre parler

Qu'est-ce qu'un *malpalan* ? Un *frotte-manche* ? Des *bébelles* ? Une *go* ? Et… un *tablar* ? Où peut-on entendre ces mots ? Et que nous apprennent-ils des régions ou pays où ils sont utilisés ?... Le vocabulaire d'une langue constitue son aspect le plus « visible ». Il permet d'en retracer l'évolution, de deviner les contacts qu'elle entretient avec d'autres langues, d'accéder à la culture qu'elle emmagasine dans les mots...

Cette activité vise à sensibiliser les élèves du secondaire I à la variété lexicale qu'on observe à l'intérieur de la francophonie, aux particularités régionales du vocabulaire, à la provenance de certains régionalismes et au rôle que jouent, en Suisse romande en particulier, les influences locales – notamment l'allemand et les patois. Elle permet en outre aux élèves de découvrir de nombreux mots de français régional et, ce faisant, d'enrichir leur vocabulaire.



Enjeux de l'activité

Le vocabulaire du français contemporain vient de différentes sources : il partage un grand nombre de mots issus du latin avec les autres langues romanes et il emprunte régulièrement de nouveaux mots à d'autres langues (allemand, italien, anglais…) et à leurs variétés dialectales (dialectes alémaniques) ainsi qu'aux dialectes ou patois romans.

Dans cette activité, les élèves prennent conscience de l'existence et de la richesse des français régionaux (à l'exemple de la Guadeloupe, de la Belgique, etc.) et découvrent l'origine de certains mots utilisés dans leur propre français régional. Elle permet ainsi de travailler cette notion de *français régional* et, par conséquent, de mieux la distinguer des notions de dialecte ou *patois*[1].

Les objectifs

- Prendre conscience de quelques particularités régionales du français et de l'origine régionale/dialectale de certains mots français.
- Développer et approfondir ses connaissances du vocabulaire en en découvrant l'histoire.

Apport des dialectes / patois

L'activité porte prioritairement non sur les dialectes ou patois mais sur les français régionaux, pour en découvrir quelques exemples et pour construire avec les élèves les notions de *variation* (géographique en particulier) et de *français régional*. Pourtant, les dialectes et patois sont en fait au cœur de la problématique dans la mesure où (a), d'une part, ils constituent l'une des sources importantes des différents français régionaux, lorsque des mots sont repris, avec adaptation, par la langue régionale (et, souvent aussi, par le français « standard ») et que leur emploi est ainsi étendu au-delà de leur aire originelle d'usage ; et (b), d'autre part, l'activité permet de clarifier les notions de français régional, dialecte et patois, (trop) souvent confondues dans les représentations langagières.

Ancrage disciplinaire

Français.

Liens avec d'autres activités

Quelle langue parlons-nous donc ? (4-5H) ; *Un air de famille* (5-6H) ; *À la découverte des mots venus d'ailleurs* (7-8H) ; *EOLE en ligne* (www.irdp.ch/eoleenligne, activité *Le jeu de l'accent*, 9-11H).

Langues et dialectes utilisés

Français, français régionaux divers (Guadeloupe, Québec, Côte d'Ivoire, Belgique, etc.).

Matériaux

- Audios 1 à 4 : quatre francophones parlent de leur variété régionale.

[1] Pour la distinction entre *français régional* et *dialecte/patois, cf*. le dossier d'accompagnement, "1. Clarification terminologique : patois, dialectes, langue standard, etc.", page 237.



- Document-Élève 1 : Des francophones d'ailleurs / Des mots et des expressions d'ailleurs (repérer des mots « français » inconnus et en deviner la signification).



- Document-Élève 2 : Les français régionaux (extraits de textes dans différents français).



- Document-Élève 3 : Les mots régionaux : grille d'analyse (grille pour l'analyse des mots repérés dans le Document-Élève 2).



- Document 1 : Situation-recherche 1 : Quelques éléments d'explication (corrigé).



- Document-Élève 4 : Quelques mots du français de Suisse romande (observation et classement de quelques mots du français de Suisse romande).



- Document 2 : Informations à propos des mots du français de Suisse romande (corrigé).

Le déroulement de l'activité

L'activité en un clin d'œil

Phases	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation *Les mots particuliers de divers pays et régions francophones*	30 mn	Écoute de quatre francophones parlant de leur variété régionale.	Audios 1 à 4. Document-Élève 1 (repérer des mots « français » inconnus et en deviner la signification).
Situation-recherche 1 *Repérer les particularités lexicales régionales*	45 mn	Découvrir et décrire les particularités lexicales de quelques français régionaux.	Document-Élève 2 (mots régionaux à repérer et analyser). Document-Élève 3 (grille pour l'analyse des mots repérés dans le Document-Élève 2). Document 1 (corrigé pour la Situation-recherche 1).
Situation-recherche 2 *D'où vient notre français régional ?*	60 mn	Étudier quelques mots du français régional propre à la Suisse romande : origine, classement…	Document-Élève 4 (observation et classement de quelques mots du français de Suisse romande).
Synthèse / Mise en commun *Des mots qui nous racontent l'histoire*	45 mn	Établir collectivement un classement des régionalismes, clarifier la notion de *français régional (vs dialecte / patois).*	Document 2 (corrigé pour la Situation-recherche 2).

Annexes documentaires :
1. *Quelques mots sur les mots d'une langue* (EOLE, Volume II, p. 70-72)
2. *Qu'est-ce qu'un emprunt linguistique* (EOLE, Volume II, p. 197-199)

Pour faire l'activité en classe, il faut de plus disposer

- d'un accès à internet (http ://www.bdlp.org/). Il n'est pas nécessaire que chaque élève dispose d'un ordinateur, 1-3 ordinateurs par classe suffisent.
- d'un dictionnaire (papier ou électronique) donnant l'étymologie des mots, par exemple
    - un dictionnaire étymologique du français[2] ;
    - le *Petit Robert* ;
    - le *Trésor de la Langue française informatisé* (http ://atilf.atilf.fr/).
- du *Dictionnaire Suisse romand* (DSR)[3].

Mise en situation Les mots particuliers de divers pays et régions francophones

Objectif	Découvrir et comparer les particularités lexicales de quelques français régionaux.	Audios 1 à 4. Document-Élève 1.
Mode de travail	En groupe-classe.	
La découverte de quelques mots caractéristiques de différents français régionaux permet de mettre en lumière la diversité du français. La classe est invitée à réfléchir sur ce qui fait l'unité du français et ce qui fait ses spécificités locales. *À travers ces mots régionaux inconnus (ou, parfois, les significations inhabituelles qu'acquièrent des mots connus dans certaines régions), les élèves sont invités à réfléchir à l'idée d'une langue commune, partagée par l'ensemble des francophones, mais aussi à la raison d'être et aux fonctions des particularités lexicales régionales.*		

Déroulement

1. Découverte collective par l'écoute. Écouter une première fois les quatre extraits audios 1 à 4 dans lesquels des francophones parlent des spécificités lexicales du pays / de la région où ils ont grandi.

   Distribuer le Document-Élève 1 (partie A : *Des francophones d'ailleurs*) et demander aux élèves ce qu'ils ont compris, quels mots ils ont retenus et ce qu'ils signifient, s'ils ont une hypothèse par rapport à l'origine des quatre personnes. Si nécessaire, l'enseignant-e peut aider les élèves, par exemple en notant quelques mots sur le tableau (*cf*. Script audio, p. 222).

   Avant une deuxième écoute, indiquer les quatre pays et régions où les personnes interviewées ont grandi : la Belgique, la Côte d'Ivoire, la Guadeloupe et le Québec. S'assurer que les élèves savent à peu près où se trouvent ces pays et régions et fournir quelques informations supplémentaires à leur propos.

2. Après une deuxième écoute, discussion sur les indices permettant une localisation des quatre personnes (leur accent, le lexique, les références aux objets décrits, etc.). Les élèves tentent de compléter la partie B du Document-Élève 1 (*Des mots et des expressions d'ailleurs*). L'existence de différences et de particularités langagières est mise en évidence.

3. Demander aux élèves quels mots ils mentionneraient s'il s'agissait de faire une description

[2] Par exemple : le *Dictionnaire étymologique & historique du français* (*Larousse*, Jean Dubois), le *Dictionnaire étymologique du Français* (*Le Robert,* Jacqueline Picoche) ou le *Dictionnaire étymologique de la langue française* (Presses Universitaires de France, Oscar Bloch).

[3] Knecht, Pierre (Dir.) (2004²) : *Dictionnaire Suisse Romand*. Genève : Zoé.

de leur propre français régional. (Noter et garder ces mots pour la phase de synthèse) Annoncer qu'on va étudier ces mots régionaux de manière plus approfondie.

Situation-recherche 1 Repérer les particularités lexicales régionales

Objectif	Découvrir et pouvoir décrire les particularités lexicales de quelques français régionaux.	Document-Élève 2. Document-Élève 3.
Mode de travail	En groupe-classe.	
Dans un premier exercice, les élèves vont repérer des marqueurs lexicaux de divers français régionaux et formuler des hypothèses par rapport à l'origine de ces mots. Le recours à la base de données panfrancophone leur permet ensuite de trouver les informations requises.		

Déroulement

1. Distribuer le Document-Élève 2. Les élèves doivent trouver, dans les extraits de textes, les particularités lexicales permettant une localisation. S'ils n'ont pas remarqué que les textes comportent des « marqueurs » de français régional, leur en montrer quelques-uns et leur donner comme tâche d'en repérer dans les autres extraits.

   Le but est donc de trouver ces marqueurs, de formuler des hypothèses par rapport à l'origine de quelques mots régionaux et les justifier en exploitant ses connaissances d'autres langues, puis, finalement, de vérifier les hypothèses à l'aide de différents supports : dictionnaires usuels contenant des informations étymologiques et ressources en ligne (Banque de données lexicographiques panfrancophone)[4].

   Demander aux élèves de relever tous les éléments (« marqueurs ») qui « disent quelque chose » de la localisation des extraits et de compléter la grille du Document-Élève 2.

2. Mise en commun : localiser les mots des différents extraits puis émettre des hypothèses sur les influences non-francophones s'exerçant sur les diverses régions de la francophonie.

Vocabulaire endogène et exogène

Dans chaque langue, le vocabulaire est formé de mots « endogènes » – le plus souvent issus d'une langue antérieure ayant plus ou moins évolué (ex : latin *tabula* > fr. *table*) – et de mots « exogènes » empruntés à d'autres langues avec lesquelles cette langue a été ou est en contact :

- langues de nouveaux habitants venus s'installer, par la force ou pacifiquement (le latin par rapport aux Celtes, les langues germaniques par rapport au latin, les langues « apportées » par les migrants du XXe siècle) ;
- langues voisines, avec des contacts fréquents (ex. allemand *jodeln* > fr. *jodler*) ;

ou

- langues plus éloignées dans lesquelles on a découvert de nouveaux produits (p. ex : *la tomate*), de nouvelles coutumes (ex : japonais : *origami*), de nouvelles techniques (p. ex. une partie du vocabulaire de l'informatique, qui vient de l'anglais : p. ex. *blog*).

En outre, les mots « exogènes » passent fréquemment par plusieurs étapes avant d'être intégrés dans la langue locale : par une langue plus proche (*tomate* < nahuatl via l'espagnol), par un dialecte local avant d'entrer dans une langue régionale voire dans une langue de diffusion plus large encore (*caquelon*), etc. Ces contacts sont normaux et de plus en plus importants dans une société mondialisée. Il est dès lors naturel que les mots de la langue en portent des traces, comme la cuisine porte des traces des contacts entre les diverses cultures.

Cf. Annexes d'EOLE sur les emprunts (II.12, p. 197-199) et sur les mots (II.3, p. 70-72).

[4] Attention : il est possible de faire des recherches dans l'ensemble des bases locales, mais cette démarche ne se fait pas de manière directe : il faut d'abord aller dans une base locale (n'importe laquelle), puis sélectionner la *recherche transversale*. Cliquer alors sur *recherche de mots,* introduire le mot recherché et, sans cliquer sur *Lancer la recherche*, sélectionner *Francophonie*, où on peut sélectionner *Toutes les bases* avant de *Lancer la recherche*.

Discuter quelques exemples :

- Canada (Québec) : importance de l'anglais (Canada anglophone, États-Unis ; par exemple *soccer*).
- Guadeloupe : présence d'autres langues dans le quotidien, notamment du créole guadeloupéen.
- Afrique : importance des langues locales, par exemple le wolof, le dioula, l'éwé, etc.
- Suisse : importance des langues nationales, notamment de l'allemand (p. ex. *le natel, la guggen(musik)*, etc.).

Situation-recherche 2 D'où vient notre français régional ?

Objectif	Étudier quelques influences de « notre » français régional.	Document-Élève 4.
Mode de travail	En groupe.	
Dans un deuxième exercice, les élèves vont s'intéresser à des mots faisant partie du français régional suisse. À l'aide d'une liste de mots et d'outils appropriés (notamment le Dictionnaire suisse romand*), ils découvrent l'étymologie des mots et perçoivent les liens étroits entre français régional et dialectes (patois, mais aussi dialectes alémaniques).*		

Déroulement

1. Discussion sur « notre » français régional : quelles sont les particularités que connaissent les élèves ? (Probablement : l'accent, quelques exemples de vocabulaire (*septante*, *la panosse*, etc.) ; éventuellement : le débit, les germanismes). Bien guider cette première phase, en amenant les élèves à exploiter leur intuition, à comparer la langue parlée à la TV française et suisse, par des questions de plus en plus ciblées (en cas de besoin) :

   Si vous allez en France ou en Belgique, qu'est-ce que vous constatez ?

   Si vous regardez la télévision française … / lisez un magazine français …

   Si vous pensez à la manière de compter … / … aux noms des repas ….

   Discussion et mise en commun : qu'est-ce qui est différent ? Est-ce que c'est simplement différent d'autres régions ou est-ce que c'est révélateur de quelque chose (contact avec d'autres langues dans un pays plurilingue ; coutumes locales ; conservatisme, etc.) ? Pourquoi y a-t-il ces différences (rassembler les hypothèses) ?

2. Travail sur une liste de mots (placés dans des citations) comportant différents types d'indices régionaux (liés à la Suisse romande). L'enseignant-e distribue le Document-Élève 4. Consigne : à deux, déterminer l'origine et, si nécessaire, la signification des mots (à l'aide d'un dictionnaire étymologique ou du Dictionnaire suisse romand) ; classer les mots selon des critères à établir (en prévoyant toutefois une catégorie « inclassable » pour les « pièges » de différents types : mots qui ne sont pas romands, mots argotiques, particularités syntaxiques…). L'enseignant-e décide si les élèves travaillent sur l'ensemble des mots, si le travail est réparti entre les différents groupes ou si seule une partie des mots est proposée aux élèves.

Synthèse / Mise en commun **Des mots qui nous racontent l'histoire**

Objectif	Mieux comprendre ce qu'est le français régional et ses liens avec les dialectes (patois gallo-romans, allemand et dialectes alémaniques).	Document-Élève 4.
Mode de travail	En groupe-classe.	

La classe discute les classifications auxquelles sont parvenus les différents groupes afin de définir, collectivement, une manière de classer les régionalismes. Ce classement constitue le point de départ d'une réflexion à propos du français régional : pourquoi, à côté du français standard, existe-t-il un français régional – ou, plutôt, des français régionaux ? Où parle-t-on des français régionaux ? Est-ce une bonne ou une mauvaise chose ? etc. La conclusion permet de faire le point à propos des notions de français standard, de français régional et de dialecte / patois.

Les différents groupes présentent le résultat de leur travail, en particulier la classification à laquelle ils ont abouti. L'enseignant-e prend note des réponses, complète voire corrige si besoin est l'origine et l'explication des termes.

Par la discussion, la classe aboutit finalement à une classification des spécificités du français régional suisse qui devrait s'approcher de cela :

- mots désignant des institutions ou des « choses » spécifiquement suisses ou régionales : *le syndic / la syndique, un parcours Vita, le combat de reines*, etc. Certains de ces mots proviennent à l'origine de noms propres : *cenovis, ovomaltine, bancomat,* etc. (mais il n'y en a pas dans le corpus proposé). Ces mots sont fréquemment des créations originales.
- mots qui proviennent d'un dialecte (patois) (*la couenne*) ou d'une autre langue (surtout de l'allemand : *le jass*).
- mots qui ont un autre sens en Suisse ou qui s'utilisent autrement que dans le reste de la francophonie : *l'initiative (populaire), le déjeuner, adieu, l'école enfantine,* etc.

À noter qu'on pourrait ajouter à ces catégories une catégorie regroupant tous les toponymes et gentilés (nom des habitants d'un lieu, d'une région ou d'un pays) : *Sion ; les Franches Montagnes ; le Vaudois ; la Sédunoise*. Il n'y en a toutefois pas dans le corpus proposé[5].

L'enseignant-e reprend alors les mots qui avaient été proposés par les élèves au début de l'activité. Ces mots sont à leur tour rangés dans les catégories retenues, à titre de confirmation.

Puis il/elle ouvre une discussion sur la raison d'être de ces particularités régionales, notamment en amenant les élèves à réfléchir aux représentations qu'ils ont de ces mots régionaux (jugements positifs ou négatifs, rejet éventuel, etc.) et, plus généralement, du parler régional en tant que tel (accent, débit…). Voici, à titre d'illustration, quelques questions qui peuvent être soumises aux élèves et, entre parenthèses, quelques éléments de réponse :

- Comment peut-on expliquer l'existence de ces régionalismes ? *(le français a des origines multiples, il s'est développé à plusieurs endroits ; quand le français s'est substitué aux parlers locaux (ou les a supplantés), il s'est enrichi des dialectes et des influences régionales. En outre, le plus souvent, il s'agit de mots liés au contexte local, et qui sont dès lors les mieux adaptés à ce contexte)*

[5] Il y a en fait diverses manières de classer les mots régionaux, selon les critères qu'on prend en considération. Dans la *Préface* du DSR, Pierre Knecht distingue par exemple quatre catégories, qui ne recoupent que partiellement les nôtres : archaïsmes, innovations, emprunts aux patois et emprunts aux langues voisines.

- Pensez-vous que c'est quelque chose de typiquement suisse ? *(non, il y a des régionalismes dans toutes les régions francophones et, même, dans toutes les langues du monde)*

- Trouvez-vous qu'il s'agit-il d'une bonne ou d'une mauvaise chose ? *(en tant que tels, les régionalismes ne sont ni bons ni mauvais, mais ils sont parfois proscrits par des gens qui privilégient une langue très « pure », c'est-à-dire sans influence locale ; ce qui conduit de fait à un appauvrissement de la langue)*

- Est-ce que les régionalismes rendent la communication plus facile ou plus difficile ? *(entre personnes de la même région, ils peuvent avoir une valeur identitaire et une utilité locale, quand ils font référence à la vie et à la réalité d'une région ; utilisés dans la communication avec des personnes venant d'une autre région, ils peuvent parfois être source de malen tendus, mais aussi être perçus comme « faisant le charme » d'un certain lieu. Certains régionalismes sont tout à fait compréhensibles par l'ensemble des francophones, même s'ils ne sont pas en usage partout :* école enfantine, septante, souper*, etc.)*

- Est-ce que les régionalismes font partie du français ou pas ? *(oui, pour autant qu'on n'exclue pas la variation et les différences liées à l'étendue de la francophonie. Parfois, on peut observer une conception du français très étroite, qui tendrait à limiter ce qui fait « le français » à ce qui est utilisé par l'ensemble des francophones (mais qui, en fait, correspond surtout à ce qui est utilisé par les locuteurs les plus proches de « la norme » !) et qui tend à stigmatiser ce qui est local ; or, cette conception ne tient pas compte des usages effectifs)*

- Qu'est-ce qui différencie le « français régional » des « dialectes / patois » ? *(un dialecte, ce n'est pas du français régional (et réciproquement !), c'est un système linguistique en soi, qui possède son propre fonctionnement, aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique. Mais les dialectes constituent une source importante pour le parler régional, qui s'inspire aussi d'autres sources, en particulier les langues voisines)*

En conclusion, afin d'institutionnaliser ces différentes notions, l'enseignant-e pourra revenir sur les différences entre les termes suivants :

- **français standard :** variété du français partagée par plusieurs pays et régions francophones, qui fait abstraction des particularités régionales et qui prend en compte surtout des registres relativement soutenus, notamment à l'écrit. C'est la variété qui est utilisée dans les contextes officiels (école, administration, etc.).

- **français régional :** variété du français qui est propre à une région donnée et qui englobe des mots, tournures, etc. qui ne s'utilisent pas dans toute la francophonie. Le français régional peut aussi se distinguer par des caractéristiques prosodiques particulières : prononciation, « acccent », débit…

- **patois / dialecte :** système linguistique qui a ses propres caractéristiques (vocabulaire, grammaire, etc.) mais qui ne remplit pas toutes les fonctions d'une langue standard. Un dialecte peut lui-même représenter une variété locale à l'intérieur d'un système plus vaste : par exemple le patois de Chermignon parmi l'ensemble des patois valaisans, qu'on peut caractériser par un nombre important de traits communs. En fait, à l'origine, il peut même être apparenté à une langue standard, mais avoir évolué en parallèle à celle-ci : après tout, le français n'était qu'un dialecte avant de devenir la langue de la Cour !

- **langue régionale :** le terme « langue régionale » n'a pas toujours la même signification. En France notamment, la notion de *langue régionale* recouvre des systèmes linguistiques divers : des langues très différentes du français (basque, breton, etc.) et leurs dialectes ;

des variétés de la langue d'oïl (p. ex. le picard) ; la langue d'oc (l'occitan) et ses variétés ; les créoles, etc. Le point commun de ces langues et dialectes est qu'ils n'ont pas le même statut officiel que le français.

Dans sa conclusion, l'enseignant-e peut revenir sur la richesse des mots qui voyagent, qui sont créés localement, qui apparaissent, disparaissent, qui nous disent quelque chose de leur histoire et de notre histoire (*cf*. le vers de René Char : *Les mots qui vont surgir savent de nous des choses que nous ignorons d'eux…*).

Prolongements possibles

Chercher des mots qui ne seraient utilisés que dans une seule localité, un seul village, une seule vallée.

Travailler sur les toponymes locaux et régionaux.

Chercher et étudier des chansons d'auteurs de régions francophones « périphériques » : Québec (G. Vignaut, R. Charlebois, etc.), Louisiane (Z. Richard), Suisse romande (L. Revey, Paul Mc Bonvin, etc.), Cameroun, etc.



Script audio

La transcription des enregistrements

Remarque : les enregistrements sont transcrits en orthographe et ponctuation habituelles. Certains éléments (surtout des « oui », « mhm » et quelques rires) ne sont pas transcrits.

Audio 1 (CD 2 / Piste 65)

Locuteur 1 (Guadeloupe)

Timbale, ça c'est quelque chose à chaque fois j'ai l'air un peu ridicule quand je demande ça, c'est ce qu'on appellerait ici un gobelet, en France aussi. Et souvent, quand je demande ça, c'est complètement hors contexte, on se moque un peu de moi ici parce que timbale, c'est un instrument de musique, je crois. Et puis, c'est aussi cet objet-là, mais dans un contexte de baptême ou – souvent, on offre une timbale gravée… À l'origine c'est ça. Là je me souviens par exemple à la cantine quand on était petits, c'était ce que chacun ait une timbale. Ou : « ramasse ta timbale », ou. C'est un gobelet, c'est fait soit en métal, dans le cas de la cantine, soit en plastique, on appelle ça aussi une timbale.

Je sais qu'on commençait aussi souvent nos phrases par « laisse-moi », ce qui est bizarre, parce que – par exemple on dit : « laisse-moi m'asseoir », alors que personne ne vous empêche, c'est juste qu'on commence par réflexe nos phrases comme ça. Ou : « laisse-moi demander à cette personne et laisse-moi » – ça, on dit beaucoup.

Ah oui, pour dire que – l'appartenance de quelqu'un, on dit tout le temps « à la personne », par exemple, on dit : « ne touche pas à l'ordinateur de la personne ». Par exemple : « t'occupe pas des affaires de la personne », va pas embêter la personne. Ça, c'est aussi très particulier.

Mais par exemple, un canari, c'est quelque chose, c'est une énorme casserole. Ça, je crois qu'on connait pas du tout en France.

Un malpalan, c'est quelqu'un qui dit du mal de – de quelqu'un, qui est comme une commère. Comme on dira en français, on le sortira peut-être comme étant un malparlant, mais un malparlant, en français, ça veut rien dire, ou j'ai jamais entendu ça ici, en fait.

Audio 2 (CD 2 / Piste 66)

Locutrice 2 (Belgique)

Remettre, c'est vomir, en fait, dans le langage courant, là-bas. Donc ici, on dit « t'as remis, t'es malade, t'as remis ? ». Et puis si on se demande : « quoi j'ai remis quoi j'ai – j'ai rien remis », donc c'est – c'est c'est – oui, c'est des c'est pas des mots nouveaux spécifiques mais qui ont un sens un peu différent.

Sonner, je te sonne : je t'appelle au téléphone. On le dit : « je te sonne ».

Ou cette expression, frotte-manche, c'est un lèche-botte, quelqu'un qui – voilà essaie d'avoir les faveurs de quelqu'un alors on dit un frotte-manche.

Des slaches, c'est un peu général pour des souliers très confortables ou bien des nu-pieds ou des espèces de pantoufles d'intérieur. C'est à cause du bruit qui fait slache clache slache quand on marche.

Une aubette, ben c'est le kiosque à journaux ou bien aussi bureau de tabac.

Un goulafe c'est un gourmand. Mais même un peu plus que gourmand, vraiment quelqu'un qui est un bouffe-tout, quelqu'un qui bouffe tout.

Alors une chique, c'est une chique, c'est un bonbon normalement, et puis mordre sur sa chique, c'est oui, c'est l'expression – il supporte sans réagir. Donc une chique, c'est un bonbon.

Les cheveux crollés, crollé c'est bouclé.

Des cliquottes, c'est des vieilles fringues déchirées, usées, très usées.

Un grand diveux, c'est un hautain, snob, quelqu'un qui est grand diveux, c'est – voilà.

On dit pas sécher les cours, on dit brosser les cours.

On dit la tévé, au lieu de la télé.

Une drache, c'est une grosse averse. On l'utilise aussi comme verbe, hein : il drache aujourd'hui.

Audio 3 (CD 2 / Piste 67)

Locuteur 3 (Québec)

On va dire péter au lieu de dire casser. J'ai pété ma – ma raquette de tennis, par exemple. Et puis en cherchant dans le dictionnaire, j'ai vu que en fait, la première forme, ça veut dire casser, hein : rompre. Enfin : péter, on l'utilise partout ; ici, on dit : j'ai cassé.

Après il y a d'autres mots bien entendu, il y a des contractions : au lieu de dire en ce moment, on va dire à c't heure, mais c'est souvent c'est c'est presque vu dans un seul mot hein : « asteure », à cette heure.

Y a – y a pantoute, qui veut dire pas du tout. Puis on arrive des fois à dire « pas pantoute », pas du tout.

Prendre une marche, c'est faire une ballade.

Après il y a j'suis tanné, c'est plate, ça veut dire j'suis tanné : j'en ai marre, c'est plate : c'est ennuyeux.

Des bébelles, c'est des bricoles, en fait.

Des foufounes, c'est les fesses, chez nous, et non ce que – contrairement à ici.

Ceci, le maïs, ça me vient en premier, c'est du blé d'Inde chez nous. Blé d'Inde : blé, blé d'Inde.

Les myrtilles, pour nous, c'est des bleuets.

Euh serrér. « Va serrer euh, tes baskets », non on dit pas baskets, hein : va serrer tes chaussures, c'est : « va ranger tes chaussures ».

Audio 4 (CD 2 / Piste 68)

Locuteur 4 (Côte d'Ivoire)

Et chez nous, le langage des rues, il y a un nom, ça s'appelle le nouchi, ça c'est le langage des rues. Et ce langage des rues, tu as souvent des mots français qui peuvent signifier plusieurs – tu peux avoir plusieurs sens : tout dépend dans le sens dans lequel tu le mets. Souvent, tu peux dire un mot et puis tu te rends compte qu'en utilisant le mot pour [passage incompréhensible] une

phrase tu te dis ouais il y a un truc qui colle pas. Et pourtant, c'est dans le contexte dans lequel il rentre, il signifie cela.

Quand tu veux dire, par exemple, j'ai pas de sous, j'ai rien du tout, on dit : « je suis moisi ». Ça vient du mot moisissure. En fait, ceux qui n'ont pas fait, comment on dit ehm, enfin qui n'ont pas fait d'études, ou le français de rue, qui est employé par les illettrés ou autres, c'est vraiment ça, ils partent souvent sur une base de français, et puis ils raccourcissent le mot, puis ils donnent une signification. Si quelqu'un dit, par exemple, « sans graya me têguê ». Ce qui est difficile à comprendre, à part le « me » qui est M E qui est vraiment le français, le reste souvent c'est difficile à comprendre. Mais graya, chez nous : graya ça veut dire, chez nous « nourriture ». Dans – dans ce langage. Têguê, c'est « faim ». Donc, « sans graya me têgê », ce qui veut dire que : j'ai pas mangé, j'ai faim. Si on veut bien suivre la logique des choses. Mais souvent quand on utilise le mot sans graya me têguê, ça veut dire : « j'ai vraiment faim ».

La fille, en général, c'est la go. L A G O, deux mots, la go. Et si tu dis : la go m'enjalle[6]*, c'est-à-dire elle me plait. La jeune fille, comme j'avais dit, on peut dire la go, comme tu peux dire la daï. D A I. Disons que la daï, on utilise le mot dai pour les femmes d'un certain âge. La go, c'est plus les jeunes filles, ah je dirais, jusqu'à vingt-et-un an ou vingt-deux ans ou vingt-cinq ans. Mais quand tu passes cet âge, on t'appelle plus la go, on t'appelle la daï, tu deviens une femme, donc automatiquement, elle change, on se dit : « tu n'es plus une jeune fille, on va pas t'appeler la go »*[7]*.*

6 Il s'agirait d'un emprunt à l'anglais (*enjoy*).
7 *Cf.* on peut voir là un parallèle avec l'opposition entre *mademoiselle* et *madame*.

La sagesse patoise

Les patois s'écrivent-ils ? Comment ? D'où viennent-ils ? Sont-ils une forme dégradée de français ? Ou des systèmes linguistiques autonomes ?... En s'appuyant sur quelques proverbes, dont l'un qui existe dans de très nombreux patois, dialectes et langues régionales, cette activité conduit les élèves à réfléchir aux manières d'écrire des idiomes qui sont d'abord oraux, à leur statut par rapport au français et aux liens qui les relient à la grande famille des langues romanes.



Enjeux de l'activité

Pendant des siècles, les patois ont constitué la langue courante des Suisses romands. L'influence qu'ils ont exercé dans le développement de la société n'est pas négligeable et la culture patoise est encore bien présente dans de nombreuses régions – principalement le Jura, la Gruyère et le Valais.[1] L'enjeu principal de cette activité consiste à donner aux élèves la possibilité de faire des liens entre l'environnement dans lequel ils évoluent (si celui-ci possède des traces patoises) et cette culture ou alors de découvrir un aspect important de l'histoire de la Suisse-romande.

Un autre enjeu, de taille, est le statut que l'élève accorde au patois : celui-ci n'est pas du mauvais français, il n'en est même pas un dérivé : le patois est un parler local qui s'est développé à partir du latin et a évolué au fil des siècles. Le patois n'est pas en soi inférieur au français, même si ses fonctions et son statut sont évidemment bien différents aujourd'hui.

Un troisième enjeu porte sur la manière d'écrire un idiome qui est avant tout utilisé oralement : quels sont les possibilités et les contraintes lorsqu'on veut écrire l'oral ?

Enfin, l'activité permet de développer chez les élèves des stratégies de compréhension pour des langues qui sont apparentées au français (*cf.* Introduction : intercompréhension entre langues parentes).

Les objectifs

- Élaborer des stratégies de compréhension du patois à travers l'exemple de différents proverbes.
- Prendre conscience de l'appartenance des dialectes gallo-romans aux langues latines.
- Comprendre la complexité de la transcription de l'oral dans un système graphique et la nécessité d'établir des conventions qui assurent l'intercompréhension.
- Découvrir quelques pans / traces de la culture patoise à travers l'exemple de quelques proverbes.

Ancrages disciplinaires

Français, histoire, géographie, citoyenneté, activités créatrices.

Liens avec d'autres activités

EOLE Vol. II, activité 9, *Un air de famille*, qui traite des familles de langues en Europe ; Vol. II, activité 17 et 18, *Moi, je comprends les langues voisines 1 et 2*, qui portent sur l'intercompréhension entre langues apparentées, respectivement dans le cadre des langues romanes et dans le cadre des langues germaniques.

Langues et patois utilisés

Francoprovençal (patois valaisans de Conthey et Savièse, patois fribourgeois de la Haute-Gruyère, patois valdôtains, patois savoyard), langue d'oc (occitan), langue d'oïl (patois jurassiens de Pleigne et Montignez, wallon, franc-comtois, picard).

Albanais, allemand, anglais, basque, breton, bulgare, croate, danois, finnois, français, néerlandais,

[1] Voir Annexes documentaires p. 242.

hongrois, islandais, italien, latin, letton, lithuanien, norvégien, polonais, portugais, romanche, roumain, russe, serbe, slovaque, slovène, suédois, suisse-allemand (lucernois, haut-valaisan), tchèque, tessinois, ukrainien.

Matériaux



- Document-Élève 1 : Écrire le patois (diverses activités autour de l'écriture des dialectes)



- Document-Élève 2 : Langues, dialectes, patois… Quelles différences ? (approche définitoire de ces notions)



- Document-Élève 3 : Les langues et leurs familles (activité de classement des langues sur la base de leur parenté linguistique)



- Document-Élève 4 : Les familles de langues en Europe (localisation des principales familles de langues sur la carte de l'Europe)



- Document-Élève 5 : La signification des proverbes (activités et réflexion autour de la valeur culturelle des proverbes)



- Corrigé des activités pour l'enseignant-e



- Annexe documentaire : Proverbes, sentences, maximes, adages ou dictons ?
- Audios 1 à 4 : Quatre proverbes en patois.

Le déroulement de l'activité

L'activité en un clin d'œil

Phases	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation *Écrire le patois*	30 min	Transcrire le patois selon un système d'écriture personnel.	Audio 1. Document-Élève 1, partie 1.
Situation-recherche 1 Du patois au français	45 min 30 min	A. Retrouver la bonne traduction française – Comparer graphie personnelle / graphie unifiée. B. Débat autour de l'écriture des patois.	Document-Élève 1, parties 2 et 3.
Situation-recherche 2 *Langue, dialecte ou patois ?…*	30 min	Approche définitoire des notions de langue, dialecte et patois.	Document-Élève 2.
Situation-recherche 3 Les patois et leur famille	60 min	Classement d'un proverbe en fonction des familles de langues.	Document-Élève 3 (proverbe dans les divers idiomes). Document-Élève 4 (carte).
Synthèse *La signification des proverbes*	15 min + dessin	Bilan de ce qui a été vu et réflexion autour de la valeur culturelle des proverbes. Illustrer un proverbe de façon personnelle à l'aide d'un dessin.	Document-Élève 5.

Annexe documentaire Les familles de langues en Europe (EOLE vol. II, p. 156-157)
Annexe documentaire La graphie commune (p. 251)
Annexe documentaire Proverbes, sentences, maximes, adages ou dictons ?

Mise en situation

La sagesse en patois

Objectif	Élaborer une manière d'écrire le patois à partir d'un document audio.
Matériel	Audio 1 (enregistrement des proverbes).
	Document-Élève 1, partie 1 (exercice d'écriture du patois).
Mode de travail	Individuel.
L'activité est introduite en inventoriant les connaissances que les élèves ont du patois. S'il y a, dans l'environnement proche, des traces de culture dialectale (noms de lieux, etc.), l'enseignant-e les mentionne en faisant le lien avec le patois. Ensuite, il soulève la question de l'écriture du patois et demande aux élèves d'essayer de transcrire quelques proverbes en se débrouillant au mieux.	

Déroulement

Les connaissances sur le patois

Discuter avec les élèves de ce qu'ils savent à propos des patois et/ou dialectes, en particulier de ceux qui sont ou ont été en usage dans la région (s'assurer que les termes patois et/ou dialecte sont compris). En fonction de leurs savoirs et de leurs rapports avec le monde patoisant, poser des questions du type :

- Qui a déjà entendu parler du patois ?
- Qui a déjà entendu parler le patois ?
- Connaissez-vous d'autres termes qui désignent le même type de parler que le patois ? [dialecte]
- Connaissez-vous des mots en patois ?
- Y a-t-il autour de vous des traces qui montrent que les gens parlent (ont parlé) le patois ?
- Où le parle-t-on (où l'a-t-on parlé) ?
- Le patois ressemble-t-il au français ? Est-ce un « mauvais français » ?
- Écrit-on le patois (a-t-on écrit le patois) ? Trouve-t-on des textes ou des inscriptions en patois (noms de rues, de lieux, etc.) ?
- Existe-t-il plusieurs patois ?
- Y a-t-il des patois / dialectes dans d'autres langues ? Lesquelles ?
- …

Cette discussion vise principalement à recueillir les représentations initiales des élèves sur le patois. Le rôle de l'enseignant n'est pas de confirmer ou d'infirmer les propos des élèves à ce stade-là, mais de noter au tableau ce qu'ils disent puis de donner une première définition – générale et très ouverte – du patois : « c'est une manière de parler propre à un village, une ville, une région ». Dans la suite de l'activité, il invitera ses élèves à revenir à ces questions, en particulier dans la phase de synthèse.

L'écriture du patois

Faire ensuite le lien entre cette première discussion et l'exercice qui suit de transcription d'un document audio :

Le patois est avant tout une langue parlée ; parfois il est toutefois écrit : correspondance privée,

inscriptions de noms de lieux, poèmes et chansons, etc. Mais qu'est-ce que cela signifie de transposer à l'écrit une langue orale ? Est-ce facile ? Quels sont les éventuelles difficultés qu'on va rencontrer ?...

Après avoir écouté quatre courtes phrases en patois (cf. Audio 1), les élèves essaient de les écrire comme ils les entendent et de répondre à ces questions (Document-Élève 1, partie 1).

Faire écouter une première phrase et laisser du temps aux élèves pour la mettre par écrit. Procéder de la même manière pour chacune des 4 phrases. Réécouter les enregistrements autant de fois que nécessaire.

Une fois l'exercice terminé, chacun compare sa façon d'écrire avec celle de son voisin ou d'un autre élève. Il est également possible de faire écrire un élève au tableau pour pouvoir comparer. Quelles sont les principales différences ? Sont-elles liées aux difficultés de l'écoute et au patois (sons qui n'existent pas en français, débit, prononciation pas claire...) ou inhérentes au système d'écriture auquel les élèves sont habitués (par exemple en raison des différentes manières de noter un même son en français) ?

De la langue orale à l'écriture : un long et difficile chemin

Le problème de la transcription graphique des langues parlées se pose de manière semblable pour toutes les langues qui n'ont pas (encore) de graphie normée et largement reconnue (voir par exemple le cas des dialectes alémaniques). L'orthographe française est elle-même le fruit d'un long processus d'élaboration durant lequel on a été amené à se poser le même genre de questions, à prendre certaines décisions arbitraires, à modifier à diverses reprises les règles de transcription…
Voir à ce propos : Chervel, A. (2008). L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ? Paris, Retz.

Revenir alors à la question de la facilité d'écrire le patois. Demander aux élèves comment ils s'y sont pris. Discuter le problème de la complexité de l'écriture du patois (chacun l'a probablement transcrit différemment) et annoncer l'activité suivante qui traite de la graphie utilisée pour transcrire les patois valaisans (et, dans le cadre de cet ouvrage, l'ensemble des patois francoprovençaux). À noter que l'enseignant ne donne pas de solution « correcte » à la question de la « bonne » graphie.

Situation-recherche 1

Du patois au français

Objectif	S'approprier des stratégies de compréhension de documents oraux et/ou écrits en patois, voire de traduction du patois au français. Poser un regard critique sur les systèmes d'écriture du patois en argumentant sa position. Prendre conscience de l'importance de l'oral dans le patois et se détacher du support écrit… tout relatif.
Matériel	Document-Élève 1, parties 2 et 3.
Mode de travail	Groupe classe et groupes d'élèves.
Les élèves découvrent le système de transcription élaboré pour les patois valaisans et le comparent avec les transcriptions qu'ils ont eux-mêmes réalisées. Puis, sur la base des transcriptions, ils tentent de comprendre les proverbes tout en réfléchissant aux stratégies mises en oeuvre. Enfin, ils débattent du bien-fondé d'un système unifié de transcription.	

Déroulement de la partie A

Transcription en graphie valaisanne

L'enseignant-e écrit au tableau noir, en suivant la graphie commune proposée pour le Valais (*cf.* Annexes documentaires p. 263), les quatre proverbes que les élèves ont transcrits, selon un code personnel, dans l'exercice précédent :

- Proverbe 1 : *Farëna dè jyèblo fé pâ dè bon pan.*
- Proverbe 2 : *È mènteû chon pfë íto atrapô ky'è bouèitœu.*
- Proverbe 3 : *Ló solâr ló plyë fèn fon ló plyë grou-z-agassèn.*[2]
- Proverbe 4 : *Méfîe t dé tchïn k'èn dè dan, è moujàn.*

Collectivement, on compare les propositions des élèves et la graphie valaisanne. L'enseignant-e donne quelques explications à propos de ce système de transcription (son fonctionnement, son origine, etc.) mais sans aller trop en profondeur. Pour aider à la compréhension du système, les élèves recopient les proverbes sur les lignes prévues à cet effet (Document-Élève 1, partie 2) puis ils réécoutent les enregistrements en suivant sur leur feuille et en levant la main lorsqu'ils entendent tel ou tel mot.

À la recherche de stratégies de compréhension des patois

En travail par deux, les élèves reprennent le Document-Élève 1 (partie 2) et choisissent pour chaque phrase une traduction parmi celles proposées, tout en réfléchissant aux stratégies qui leur permettent de retrouver la bonne traduction. L'enseignant-e n'intervient que peu, sauf en cas de besoin. Il peut néanmoins relever qu'il faut chercher surtout au niveau du lexique (mots ressemblant au français) et s'appuyer sur le sens global de la phrase ; il souligne aussi qu'il peut être utile de lire les proverbes à haute voix, en raison du caractère phonétique de la transcription (attention : ne pas mettre systématiquement l'accent tonique sur la dernière syllabe du mot. Exemple : *farëna*, le a final indique simplement que le son final tend vers le a, en fait il ne se prononce quasiment pas).

Sous la conduite de l'enseignant-e, la classe définit les bonnes traductions. Puis une mise en commun des stratégies est menée par l'enseignant-e afin de dégager et de valider toutes les techniques intéressantes et efficaces proposées par les élèves. Les stratégies peuvent s'articuler autour de deux procédures :

- les élèves partent de la phrase en patois, déduisent la signification française de quelques mots en lisant le proverbe à haute voix puis choisissent la traduction proposée contenant les mots reconnus ;
- les élèves procèdent en sens inverse en partant des propositions de traduction et en essayant de faire des liens avec les proverbes patois. La proposition de traduction qui a le plus de liens est définie comme la bonne.

Ai-je compris ?

À l'aide d'une mise en contexte, les élèves appliquent les stratégies mises au point précédemment pour, cette fois-ci, proposer eux-mêmes une traduction correcte. Un proverbe pas trop compliqué en patois de Savièse (Valais), au lexique proche du français, a été utilisé afin de permettre une meilleure appréhension du problème (*cf*. Document-Élève 1, partie 3). L'enseignant-e rappelera ici l'importance de la lecture à haute voix. Cette partie peut se faire individuellement, par groupe de deux ou alors en plénière.

Déroulement de la partie B

Dans cette deuxième partie de la Situation-recherche, la classe discute du bien-fondé d'une graphie commune à l'ensemble des patois :

[2] N'ayant pas trouvé de locuteur genevois, nous avons confié l'enregistrement à un informateur savoyard.

La première partie de cette activité vous a permis de proposer votre propre système d'écriture. Comparez-le à présent au système qui a été proposé pour le Valais, par un des spécialistes. Que pouvez-vous en déduire ? Qu'est-ce qui vous parait le mieux : une graphie commune unifiée ou des graphies personnelles ? Pourquoi ? Quels sont les avantages et les inconvénients de l'une et des autres ?

Les principaux arguments sont notés au tableau. Si nécessaire, l'enseignant-e en ajoute à ceux des élèves. Puis les élèves, par deux ou par groupe (en fonction du nombre d'élèves présents en classe), discutent entre eux afin d'adopter une position pour, contre ou nuancée à propos d'une telle graphie commune et l'argumenter devant la classe. Cette activité permet aux élèves d'exercer et développer leurs capacités à argumenter et, en l'occurrence, à défendre une position qu'ils ne soutiennent pas forcément[3].

Les raisons qui soutiennent une graphie unifiée peuvent être les suivantes :

- intercompréhension plus large entre les différentes régions et donc entre les différents dialectes ;
- échanges lexicaux, voire morphologiques et syntaxiques, accrus entre les dialectes du fait d'une intercompréhension plus grande (rapprochement des dialectes, voire uniformisation en une langue supra-dialectale) ;
- relative officialisation et reconnaissance du patois ;
- stabilisation, « standardisation » en vue d'un possible enseignement...

Les raisons qui combattent une graphie unifiée peuvent être les suivantes :

- disparition d'une certaine richesse des variétés locales ;
- imposition d'un système d'écriture qui serait étranger à tous les patoisants ;
- l'écriture du patois risquerait de s'embourber dans des règles orthographiques à respecter et limiterait le nombre de patoisants capable d'écrire correctement ;
- une graphie unifiée peut limiter la spontanéité des patoisants ;

L'enseignant-e peut ensuite – d'autant plus si ce thème est vu dans le cadre du cours de français – favoriser le débat entre les différentes parties pour que les élèves puissent finalement adopter une attitude étayée vis-à-vis de la graphie unifiée.

Situation-recherche 2

Langue, dialecte ou patois ?

Objectif	Saisir les notions de dialecte et de patois et ce qui les différencie de la notion de langue. Maitriser une définition de ces notions.
Matériel	Document-Élève 2 : Langues, dialectes, patois… Quelles différences ? (approche définitoire de ces notions).
Mode de travail	En groupe de 4 ou 5 élèves.
Réflexion autour des termes patois, dialecte et langue, recherche de définition aboutissant à une première institutionnalisation proposée par l'enseignant-e.	

[3] Un lien avec le domaine Citoyenneté peut être établi ici ; voir également, à propos de l'argumentation et des moyens langagiers à mettre en oeuvre : Dolz, J., Schneuwly, B. & Noverraz, M. (2001) : *S'exprimer en français* - Bruxelles, DeBoeck, 4 vol.).

1. Langues, dialectes ou patois ?

L'enseignant-e demande aux élèves de citer des langues qu'ils connaissent. Si aucun dialecte ne ressort, il en propose lui-même (suisse-allemand, francoprovençal [terme qui peut ici être institutionnalisé], etc.) et demande aux élèves s'ils pensent que ce sont des langues. S'ils estiment que non, ils doivent alors proposer un terme pour les nommer. Au contraire, s'ils pensent que oui, l'enseignant-e leur demande de trouver un terme qui pourrait désigner plus précisément le suisse-allemand ou le francoprovençal.

Une fois les termes *patois* et *dialectes* mis en évidence (au besoin par l'enseignant-e), les élèves reçoivent le Document-Élève 2 et essaient, par groupe, de définir ces termes et ce qui les différencie du terme *langue*.

2. Mise en commun

Chaque groupe propose sa définition des trois termes puis l'enseignant relève les aspects les plus intéressants et pertinents de chaque définition. Une discussion peut être engagée, portant sur ces termes et, si la situation s'y prête, en intégrant à la réflexion les idiomes que connaissent certains élèves d'autres origines linguistiques (dialectes de l'Italie, de l'Espagne, langues africaines, etc.). À la fin des échanges, l'enseignant-e note au tableau une définition de chacun des termes. Les élèves les recopient sur leur document.

- langue : système de communication remplissant toutes les fonctions de communication et qui a généralement un statut officiel.
- dialecte : variété locale ou régionale d'une langue qui possède certaines caractéristiques propres (vocabulaire, grammaire, phonologie, etc.), qui remplit ou non toutes les fonctions de communication et qui, le plus souvent, n'a pas de statut officiel[4].
- patois : désignation utilisée pour certains dialectes romans, en particulier pour les variétés les plus locales. En France, ce terme a souvent des connotations péjoratives.

Une distinction peu évidente

Excepté le statut officiel de la langue, les différences entre langue et dialecte sont souvent peu évidentes, le dialecte comportant souvent les mêmes caractéristiques qu'une langue.
Cela montre bien que la limite entre les deux est plutôt subjective, émotionnelle, et/ou politique.
Sous forme de boutade, mais non dépourvue de bon sens, un linguiste déclarait qu'un dialecte était en fait une langue… sans armée !

Situation-recherche 3

Les patois et leur famille

Objectif	Saisir l'appartenance du patois aux langues latines en reconnaissant des similitudes (notamment lexicales) entre le patois et les autres langues romanes (latines). Se représenter la place des principales familles de langues en Europe.
Matériel	Document-Élève 3 : Les langues et leurs familles (activité de classement des langues sur la base de leur parenté linguistique) (parties a et b). Document-Élève 4 : Les familles de langues en Europe (localisation des principales familles de langues sur la carte de l'Europe).
Mode de travail	En groupe de 4 ou 5 élèves.

[4] Nous ne tenons pas compte ici des langues régionales, qui se situent un peu entre les langues et les dialectes (cf. Annexes documentaires p. 237).

Les élèves, en groupes, rassemblent en « familles » des expressions appartenant à différentes langues et à différents dialectes. Ils retrouvent la notion de famille de langue (vraisemblablement déjà vue en cours de langue ou dans d'autres activités EOLE) et découvrent l'appartenance des dialectes gallo-romans à la famille des langues romanes. Ils reportent ensuite leurs découverte sur une carte de l'Europe afin de visualiser l'espace occupé par les diverses (familles de) langues.

1. Le regroupement des langues par famille

La classe est divisée en cinq groupes. Chaque groupe reçoit un tableau dans lequel apparaissent plusieurs langues ou dialectes de familles différentes (Document-Élève 3, partie a). Les élèves essaient d'assembler par famille les expressions contenues dans leur tableau, en observant les ressemblances et les différences entre les différentes formules pour effectuer ce regroupement. Chaque tableau compte trois familles différentes (langues romanes, germaniques et slaves) et quelques expressions dans des langues autres qui seront classées dans un quatrième groupe.

Les élèves doivent ensuite essayer d'attribuer un nom aux regroupements qu'ils ont établis, autrement dit déterminer à quelles familles appartiennent les groupes de proverbes – et, a fortiori, les idiomes dont ils relèvent. Ils doivent également expliciter les indices qui fondent leurs regroupements (*cf*. Document-Élève3, partie b). Lorsque tous les groupes ont terminé, les résultats sont mis en commun et discutés.

NB : Le proverbe utilisé ici est tiré de la Bible (Mt. 6,24), car c'est un des rares livres à contenir des phrases traduites telles quelles dans un aussi grand nombre de langues et dialectes.

2. Mise en commun

En reprenant les langues contenues dans les tableaux de tous les groupes (certaines langues reviennent d'un groupe à l'autre), et avec l'aide de l'enseignant-e, la classe explicite quelques-unes des ressemblances (et des différences) qui permettent d'assembler les idiomes par famille.

L'enseignant-e demande ensuite aux élèves s'il leur semble, sur la base de leurs connaissances des langues et de leurs connaissances géographiques, que ces différents idiomes sont plutôt des langues ou plutôt des dialectes / patois. Dans la discussion, il met surtout en évidence le fait que, d'un point de vue linguistique, il n'y a dans les proverbes de l'activité aucune différence « de nature » selon qu'il s'agirait de langues ou de dialectes. Cela montre, une fois de plus, que les différences entre ces deux catégories sont ténues et, souvent, peu scientifiques. En fait, parmi les idiomes du Document-Élève 3, seuls le francoprovençal (et bien sûr, le franc-comtois), le suisse-allemand, le tessinois et, selon certains, le wallon, ne sont pas considérés comme des langues.

Puis, avec l'aide de dictionnaires ou d'Internet, les élèves tentent de placer les différentes familles de langues (ainsi, éventuellement, que les langues qui n'appartiennent pas à ces familles !) en coloriant la carte de l'Europe contenue dans le Document-Élève 4. Attention, il est important de préciser que les frontières linguistiques ne correspondent pas toujours aux frontières politiques et qu'il y a de nombreuses zones tampons où deux langues sont parlées (en Suisse, la région de Fribourg, la région de Sierre (Valais), le région de Bienne (Jura bernois), etc.).

Le latin « vulgaire », à la source de la variété dialectale du français

La dénomination « latin vulgaire » regroupe l'ensemble des variétés dialectales du latin populaire, parlées dans différentes provinces de l'Empire romain, influencées par les autres langues présentes sur le même territoire et qui vont de ce fait s'écarter de plus en plus les unes des autres au point de devenir, quelques siècles plus tard, des dialectes voire des langues en soi : *langue d'oc*, *langue d'oïl* (dont fait partie le français), *francoprovençal…*). *Le français, l'italien, l'espagnol* et les autres langues romanes sont, tout comme les dialectes et patois de la Suisse francophone, de la Savoie, de la Picardie, etc., le fruit d'un tel processus.

En conclusion à cette phase de recherche, l'enseignant-e fait finalement remarquer que les dialectes / patois pris ici en considération appartiennent tous à la famille des langues latines (dites aussi romanes) car ils proviennent tous du latin « vulgaire », tout en ayant subi, au cours des siècles, une évolution à partir de cette base commune, et ce au même titre que le français ou l'italien. Le patois n'est donc pas une langue bâtarde dérivée du français.

Synthèse

La signification des proverbes

Objectif	Illustrer sa compréhension personnelle d'un proverbe en patois.
Matériel	Feuilles de dessin. Document-Élève 5 (la signification des proverbes).
Mode de travail	Individuel.
Après avoir travaillé des stratégies de compréhension du patois, la synthèse propose de mettre les outils développés au service d'une interprétation du patois par un dessin. Cette activité permet clairement de sortir le patois d'un passé dont il est prisonnier pour le rendre actuel. Les dessins effectués par les élèves doivent être en relation avec leur quotidien, ce qui permet cette actualisation du dialecte.	

Déroulement

Réactivation des connaissances

L'activité est introduite par une réactivation des connaissances acquises sur les proverbes étudiés en début d'activité. La traduction française de chaque proverbe est retrouvée et notée au tableau.

Interprétation

L'enseignant-e demande à quelques élèves d'expliquer en quelques mots celui qu'ils ont choisi parmi ces quatre proverbes. Il laisse ensuite libre cours à l'imagination des élèves qui interprètent par un dessin le proverbe de leur choix, selon leur idée personnelle. La seule contrainte à respecter étant que l'élève doit être capable d'expliquer sa démarche et son dessin.

Explication et signification historique.

En plénière, les élèves s'expriment spontanément sur un ou plusieurs dessins qui les interpellent ou demandent des explications à leur auteur. Ils débattent ensuite des différentes significations qu'on peut attribuer à ces proverbes (s'il y en a plusieurs), des différentes interprétations qu'on peut en faire, puis l'enseignant-e indique la signification historiquement reconnue que les élèves notent pour information à la place prévue à cet effet dans le Document-Élève 5.

Sur la base de l'Annexe documentaire *Proverbes, sentences, maximes, adages ou dictons ?* l'enseignant-e ouvre une discussion avec les élèves à propos des proverbes, dictons et autres maximes.

Clôture de l'activité

L'enseignant-e fait une synthèse de ce qui a été vu : différences entre langue, dialecte et patois ; problèmes liés à l'écriture d'un idiome essentiellement parlé ; appartenance des dialectes aux grandes familles de langues qu'on trouve en Europe et, pour les dialectes gallo-romans, à la famille des langues latines ou romanes ; importance sociale et signification(s) des proverbes ; etc.

Enfin, chaque élève peut s'exprimer, par écrit ou par oral, sur ce que lui a apporté l'activité. Un prolongement pourrait aussi être imaginé en demandant aux élèves de rechercher autour d'eux,

dans le village, dans des livres, à la bibliothèque ou sur Internet, d'autres proverbes patois à présenter à la classe. Lors de la présentation, les questions suivantes pourraient être traitées :

- pourquoi ai-je choisi ce proverbe ?
- comment l'ai-je traduit ?
- des mots ressemblent-ils au français ?
- que veux-t-il dire ?
- etc.

Les liens interdisciplinaires avec l'expression orale sont ainsi manifestes.

Script audio

Audio 1 (CD 2 / Piste 69)

Farëna dè jyèblo fé pâ dè bon pan. (patois des Haudères, Valais)

Audio 2 (CD 2 / Piste 70)

È mènteû chon pfë íto atrapô ky'è bouèiteùu. (patois de Conthey, Valais)

Audio 3 (CD 2 / Piste 71)

Ló solâr ló plyë fèn fon ló plyë grou-z-agassèn. (patois de Duret, Genève)

Audio 4 (CD 2 / Piste 72)

Méfíe t dé tchïn k'èn dè dan, è moujàn. (patois des Bois, Jura)

Audio 5 (CD 2 / Piste 73)

Vouàrda toun poùrta-moùnéya pindàn kyè toù vi. (patois de Savièse, Valais)

III. ANNEXES DOCUMENTAIRES

Contenu

1. Clarification terminologique : patois, dialectes, langue standard, etc.

Quelle différence entre langue et dialecte

Chacun d'entre nous sait, ou croit savoir, avec plus ou moins d'assurance, ce qu'est une langue. Et pourtant, qu'est-ce qui, finalement, distingue une langue d'un dialecte ? un argot d'une langue de spécialité ?… Il n'est pas si aisé, en fait, de définir précisément cette notion et, surtout, de la distinguer de tous les autres termes, plus ou moins connus, qu'on rencontre également pour désigner des réalités proches : idiome, dialecte, régiolecte, sociolecte, patois, argot, etc. Et il existe plusieurs tentatives concurrentes pour distinguer toutes ces notions.

D'un point de vue strictement linguistique, les différences sont en fait souvent ténues. Si l'on excepte le terme « idiome », que nous utilisons comme un terme général pour recouvrir l'ensemble des termes concernés, on constate par exemple que les dialectes – comme les langues – possèdent un système phonologique (ensemble des sons à valeur distinctive qui le composent), une morphologie, une syntaxe, un vocabulaire…

Ainsi, les critères linguistiques ne suffisent pas. C'est vers la sociologie des langues – la sociolinguistique – qu'il faut par conséquent se tourner et chercher dans les usages qui en sont faits, dans les valeurs et statuts qui leur sont attribués, des différences entre ces diverses notions. Quelqu'un a d'ailleurs pu dire qu'un dialecte, finalement, c'était une langue… mais sans armée ! Cette boutade n'est pas si fausse qu'il pourrait y paraitre : une langue se distingue avant tout des autres entités du fait qu'elle est le plus souvent liée à un appareil d'état, à une administration, à une juridiction, qu'elle connait des usages dits « officiels ». Cela n'est pas le cas des dialectes alémaniques par exemple. Ce n'était pas non plus le cas du catalan il y a quelques années, mais sous l'impulsion d'un mouvement autonomiste, cet idiome a été élevé au rang de langue en même temps qu'il était standardisé.

Notons que ce critère n'est pas non plus suffisant à lui seul. Il permet de décider qu'on a affaire à une langue, lorsque ces attributs existent, mais il ne se montre guère opérant, par exemple, pour

les idiomes des régions peu structurées politiquement – autrement dit dans le cas des ethnies d'Amazonie, des peuples nomades du Maghreb ou d'Asie centrale.

Un autre critère, de nature psychosociale, peut être recherché dans les représentations que les gens se font des idiomes en présence, autrement dit en se demandant ce qu'eux considèrent comme langue ou non. Mais ce critère nous en dit certainement plus des gens que des langues…

Ainsi, à ce stade, nous retiendrons avant tout que les définitions des dénominations que nous utilisons pour parler du langage ne sont pas si évidentes qu'il ne pourrait y paraitre au premier abord. C'est pour cette raison, d'ailleurs, qu'il peut être intéressant d'inviter les élèves à s'interroger à ce propos, en partant des idiomes auxquels ils ont été ou sont confrontés dans leur vie quotidienne.

Des langues et des lectes : français, français régional, dialecte…

À côté des « langues », il y a donc toutes sortes de « lectes » : dialectes, régiolectes, sociolectes, idiolectes… Qu'est-ce qui les distingue entre eux ?

Occupons-nous pour commencer de la différence entre régiolecte et dialecte. Selon Leray et Lorand (1995), la distinction entre les deux intervient au niveau de leur autonomie respective vis-à-vis de la langue officielle – le français pour la Suisse romande. Le régiolecte ne possède que peu d'autonomie : il n'a par exemple pas de conjugaison propre. Le dialecte, quant à lui, n'est pas une simple réunion de « faits linguistiques » mais conserve des caractéristiques propres, comme un système de conjugaison différent de celui de la langue standard. On aurait donc, à côté du français « standard » (autrement dit « la » langue), de nombreux régiolectes définissables, pour chaque région, par la somme des traits particuliers (lexicaux, syntaxiques, phonologiques, prosodiques) qu'ils réunissent, au-delà (mais souvent en liaison directe avec eux) des dialectes plus autonomes face à la langue. En Suisse romande, ce régiolecte est constitué par le *français de Suisse romande*, ou *le français romand*. Il inclut des traits qui sont (plus ou moins) compréhensibles par tous les Romands, quel que soit leur canton d'appartenance et les dialectes qu'on y rencontre encore. Il existe également des français régionaux du nord de la France (à ne pas confondre avec les dialectes : picard, wallon…).

Les dialectes possèdent donc une autonomie plus forte. Un des signes de celle-ci est certainement le fait que leur origine peut être la même que celle de la langue, mais pas nécessairement. Ainsi, en Suisse romande, par exemple, si les dialectes (encore) parlés dans le Jura ont une même origine que ce qui est devenu la langue française – à savoir la langue d'oïl – il n'en va pas de même pour les dialectes valaisans et fribourgeois qui relèvent du francoprovençal[1].

Et les patois ?

Ainsi que l'ont montré les linguistes qui en ont fait la description, ce que nous appelons « patois », dans le Valais comme dans le Jura et dans les Préalpes fribourgeoises, possède et une phonologie et un système grammatical et un vocabulaire qui lui sont propres.

Nous pouvons en conclure que le patois se rattache aux dialectes et non aux régiolectes ; ce dernier terme se rapporterait plutôt au français régional.

> français régional : *Il me faut un bulletin de versement pour payer les nonante francs de charges pour le mayen.*

---

[1] Attention toutefois : tant les dialectes d'oïl que le francoprovençal trouvent leur origine dans le bas-latin et se rejoignent donc à ce niveau, comme d'ailleurs l'occitan, le catalan et les autres langues romanes (cf. Annexe documentaire 10, p. 267). En revanche, il a lui aussi une autre origine que le français, mais il ne provient pas du latin : c'est une autre langue, qui contient elle-même des dialectes.

> patois de Chermignon : *Mè fâtt ón bólètèn por payè lè nonànta fran dè fré por lo mayén.* (Il me faut un bulletin pour payer les nonante francs de frais pour le mayen).

Quelle est alors la différence entre dialecte et patois ? Pour certains linguistes, ces deux mots sont quasiment synonymes : *patois* ne serait que la variante péjorative de *dialecte*, plus scientifique ou linguistique. La différence ne serait donc qu'une question sociologique. Il est d'ailleurs important et intéressant de constater que l'opposition de ces deux termes est bien moindre en Suisse qu'en France, où la plupart des locuteurs de dialectes rejettent la dénomination trop péjorative de patois. L'ouverture plus grande des Suisses à ce terme est-elle due à une tradition centralisatrice plus faible, moins marquée (surtout dans les cantons catholiques) par une volonté d'éradication des dialectes au profit d'une langue unique, normée, « universelle » ? Est-elle due plutôt à la proximité de la Suisse alémanique et de ses nombreux dialectes bien vivants aujourd'hui encore dans un contexte germanophone plus ouvert à la variation ?…

Pour d'autres en revanche, le terme *patois* sous-entend un conflit avec la langue nationale. Ce conflit réside dans le fait que le patois n'est considéré que comme une imperfection de la langue majoritaire. Cet aspect n'apparait pas lorsque nous parlons de *dialectes* puisque ces derniers ont suivi leur propre évolution, à côté de celle du français, et ne doivent donc pas être tenus pour inférieurs ou plus vulgaires par rapport à la langue officielle.

Dans cet ouvrage, nous utiliserons parfois un doublet « dialecte / patois » pour indiquer clairement qu'on se situe hors de ce débat. D'autres fois, nous recourrons au terme de *patois* pour désigner les parlers de Suisse romande et de *dialecte* pour les autres régions francophones.

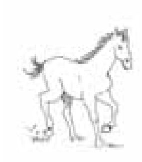
Pour conclure, arrêtons-nous un instant sur le mot même de *patois* et sur son origine qui, vraisemblablement, est propre au monde francophone uniquement. Il est intéressant de remarquer que ce terme n'existe pas dans les autres langues que le français. Déjà dans l'étymologie, en effet, une connotation négative est fortement liée au terme de patois :

> […] patois se rattacherait au verbe *patoier* (*patiier*, *pateer*, etc.) « remuer, agiter les pattes » et se serait employé – par une plaisanterie assez conforme à l'attitude générale du Moyen-âge à l'égard des « physiquement faibles » […] – pour désigner en premier lieu le « langage » gesticulatoire des sourds-muets. (Orr, 1955, cité par Singy, 1996, p. 22)

2. Histoire des patois et du français (du latin au patois)

D'où viennent les patois ?

Les patois ne sont pas, comme on pourrait le croire, dérivés du français. Un patois n'est pas un « mauvais » français mais une langue qui remonte directement au latin. Pas à celui des auteurs classiques, mais au latin parlé par les commerçants et les quelques colons qui se sont installés dans nos régions, le latin étant la langue de l'administration, de l'école et des échanges commerciaux.



Prenons l'exemple du mot **cheval** : en latin classique, c'est le mot *equus* qui désigne le cheval en général. Par la suite, *caballus*, qui veut dire à l'origine « cheval de trait », devient le mot générique pour désigner le cheval en latin tardif. Ce mot va traverser les siècles et les pays.

Suivez le petit cheval pour savoir ce que devient ce mot dans les autres langues et dialectes romans.

La romanisation de l'ancienne Gaule

Les Romains ont conquis l'ancienne Gaule, dont faisait partie le territoire de la Suisse actuelle, entre le IIe et le Ier siècle avant notre ère. Ils n'ont pas imposé leur langue, mais les populations locales l'ont progressivement adoptée, parce que c'était la langue d'une civilisation considérée comme étant plus prestigieuse et plus avancée que la civilisation celte. En effet la connaissance du latin permettait de se situer socialement en haut de l'échelle. Le latin et les langues celtiques ont longtemps coexisté et beaucoup de personnes étaient bilingues à des degrés divers. Pour cette raison, on parle aussi de civilisation galloromane. Malgré les contacts intenses entre les langues, le gaulois a peu influencé le latin parlé. Quelques traces se retrouvent cependant en français et dans les patois romans de France, de Belgique, de Suisse et du Nord de l'Italie. Les mots celtes qui sont arrivés jusqu'à nous désignent surtout des réalités de la vie domestique ou des éléments du paysage : l'aulne se dit *la verne* (du gaulois **vernia*) dans les français régionaux au sud d'une ligne qui va de la Vendée aux Vosges, et qui comprend donc aussi toute la Suisse romande. Certains mots gaulois sont passés simultanément dans le français standard et dans les patois sous différentes formes : en patois jurassien, *berceau*, mot français d'origine celtique, se dit *bré*, mot qui vient également du gaulois : p. ex. *râte de gleûtchie ci bré, le popenat dôt*, « arrête de balancer ce berceau, le bébé dort ». D'autres exemples de mots d'origine celte en français : *bruyère, lande, balai, bouleau, ruche, cagoule*…



Les Celtes ont aussi laissé des traces dans les noms de lieux suisses : sont d'origine gauloise des noms comme Moudon, Yverdon, Lugnorre, Thoune, Zurich, Berne, Lausanne. Par effet de mode, à la période romaine, les celtes indigènes adoptent des noms de famille latins, ce qui donne naissance à des noms de lieux hybrides, composés d'un nom de personne latin (personnes celtes avec nom latin) et se terminant par *-acum*, signifiant en celte « domaine rural de » : Cressier NE et FR, qui se dit Grissach en allemand : « domaine de la famille de Crixius », Prilly VD « domaine de la famille de Praecilius », Montignez JU, Jussy GE, Le Grand-Saconnex GE. Ces noms attestent d'une période durant laquelle de riches Gaulois s'approprient un terrain, alors qu'auparavant ils étaient bergers semi-nomades.

La chute de l'Empire romain et son morcellement politique et linguistique

À partir du IIe siècle, des bandes de guerriers germaniques commettent des actes de pillage dans l'Empire romain, mais sans laisser de traces linguistiques. Vers 440, les survivants burgondes du massacre de Worms (Allemagne) viennent s'installer dans l'espace actuel de la Suisse romande, avec l'autorisation de l'Empire. Ils sont rapidement assimilés et romanisés. Avec l'abdication du dernier empereur en 476, la fin de l'Empire romain d'occident est définitive et la région perd son unité : dans l'est de la Suisse actuelle se forme le romanche, et en Suisse occidentale, le franco-provençal. À partir de la fin du VIe siècle, les Alamans commencent à coloniser des terres en friche au sud du Rhin avec la permission des autorités mérovingiennes. Ces Alamans vivent à côté de la population romane déjà en place. Comme ils deviennent majoritaires, c'est la population romane

qui est assimilée lentement et sans violence, ce qui donne naissance à la Suisse alémanique. Depuis la fin du Moyen Âge, cette frontière linguistique est relativement stable.

Il est parfois difficile de savoir exactement quelle est la langue-source de mots français d'origine germanique (alaman, burgonde, francique ou alémanique moderne), parce qu'on ne peut pas toujours déterminer la date de l'emprunt et que ces langues germaniques se ressemblent. Voici quelques exemples de mots d'origine germanique empruntés à une époque ancienne : *robe, haie, hêtre*. Le vocabulaire guerrier par exemple vient principalement des Francs (*heaume*, correspondant à l'all. *Helm*), *éperon, rang, beffroi*.

Les langues germaniques ont également laissé des traces dans les patois romands. Bien entendu, les contacts entre les populations romandes et alémaniques n'ont jamais cessé d'exister et des emprunts se sont faits dans les deux sens. Un des seuls mots dont l'origine burgonde n'est pas contestée est *fàta*, qui veut dire « poche » en francoprovençal : p. ex. *konyéso sèn kemèn ma fàta*, « je connais ça comme ma poche ».

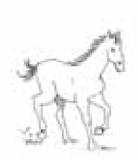
Des emprunts plus récents aux voisins alémaniques se trouvent aussi bien en français commun (*képi, choucroute*) qu'en français de Suisse (*catelle, jass, action* « promotion sur un article », *benzine*) et dans les parlers romands : *bouèba* (francoprovençal) « fillette », *cratte* (patois jurassien) « petite corbeille en osier ». En sens inverse, le suisse allemand a emprunté au français *Trottoir*, *Kondukteur* « contrôleur de train », *exküsi* « excusez-moi », *Urseli* (venant du francoprovençal) « orgelet », qui démontrent un incessant va-et-vient entre ces cultures.

Une autre trace laissée par les peuples germaniques en Suisse se trouve dans les noms de lieux. En effet, de nombreux noms de villages se terminent par le suffixe germanique *-ingos* « chez les gens de, les descendants de ». Ceux-ci fleurissent à partir du VIème siècle. Comme pour les noms de lieux galloromans en *-acum*, le premier élément est constitué généralement d'un nom de personne : Echallens VD « chez les gens de Scarilo », Düdingen FR « chez les gens de Dodo », Mairengo TI « chez les gens de Marius », Fresens NE « chez les gens de Frisius », Orvin BE « chez les gens de Wulf ».

Ancien français

Si le latin en évoluant s'est diversifié en autant de langues et de dialectes, ce n'était pas seulement en raison des contacts avec les langues celtiques et germaniques, mais aussi parce que c'était une langue uniquement parlée qui était transmise oralement de génération en génération sans jamais être fixée par écrit et sans être enseignée à l'école. Les populations qui étaient en contact étroit parlaient en général des dialectes assez similaires. Alors que dans les régions montagneuses, comme par exemple en Valais, le patois varie fortement d'une vallée à l'autre et même à l'intérieur d'un même village.

Au Moyen Âge, la langue principale de l'écrit était le latin. C'était aussi la seule langue de l'école, alors que tout le monde parlait en dialecte, en évolution constante. Les langues littéraires issues du latin et notamment l'occitan et le français ont fait leur apparition au Moyen Âge.



En ancien français littéraire, cheval s'écrit *chival*. En ancien occitan, la diversité des prononciations amène à des graphies différentes : *chaval* (ancien dauphinois), *caval*, *cabal* (ancien provençal), *chibau*, *cabalh*, *cabatch* (ancien gascon, patrie de Henri IV).

Ce n'est qu'au moment où une large part de la population a eu accès à l'éducation que le français a connu une diffusion plus importante. Il était en revanche tout à fait normal de continuer à

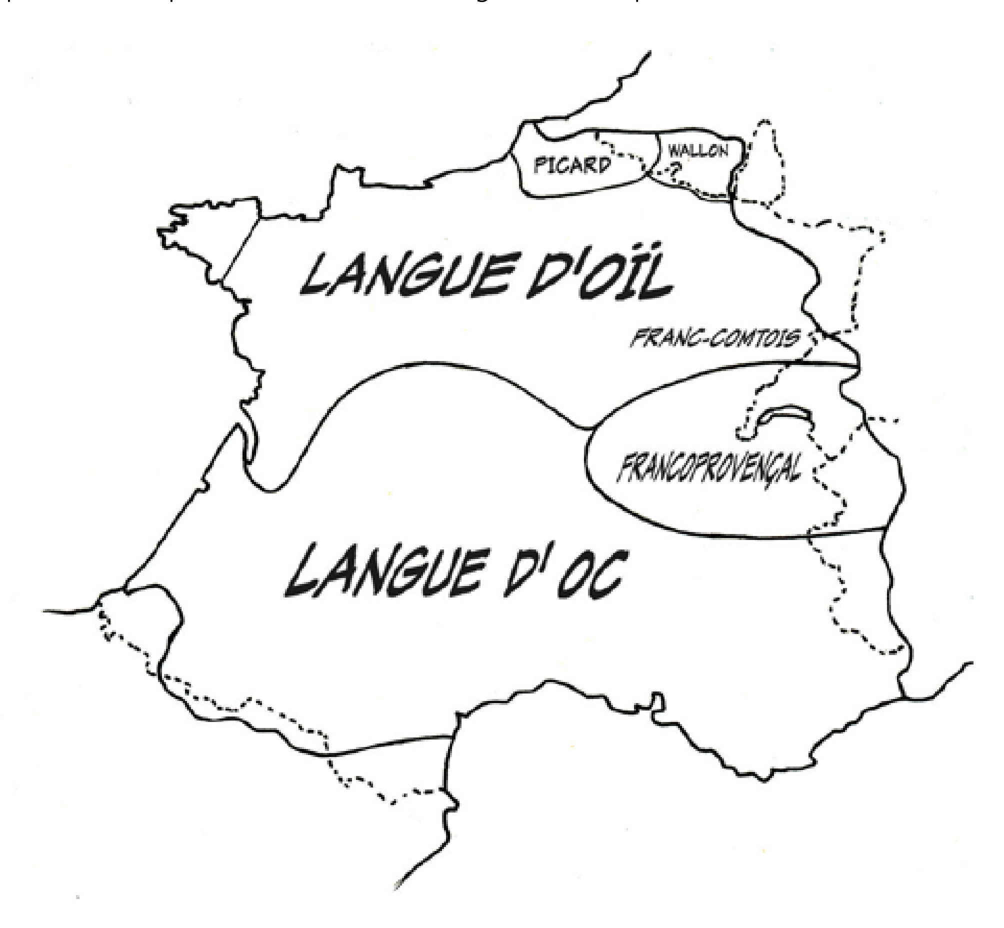
parler patois en dehors de l'école et cela ne fait que quelques générations (généralement fin XIXe – milieu XXe siècle) que le français est transmis par les parents à leurs enfants comme langue unique.

Dans les régions protestantes, la diffusion du français a été plus rapide parce que tout le monde devait savoir lire la Bible soi-même. Il y a donc eu une vague d'alphabétisation en français. Parfois cette alphabétisation n'était que passive. Les jeunes filles en particulier apprenaient seulement à lire sans savoir écrire parce que cela n'était pas considéré comme nécessaire.

Le latin de l'ancienne Gaule a continué à évoluer et s'est diversifié en de nombreux parlers locaux que l'on peut regrouper en 3 familles de langues : la langue d'oïl, la langue d'oc et le francoprovençal.

3. Les principales aires dialectales de la Galloromania

La Galloromania est constituée de la France, de la partie francophone de la Belgique et de la Suisse romande, ainsi que la Vallée d'Aoste et les hautes vallées alpines du Piémont. N'en font pas partie : le breton, qui est une langue celtique, le flamand et l'alsacien, langues germaniques, le basque, langue pré-indoeuropéenne et le catalan, langue romane proche de l'occitan.



La Galloromania est constituée de 3 grandes zones :

- La *langue d'oïl* (d'après la manière de dire « oui » en ancien français) parlée dans une bonne moitié nord. Sa variété la plus prestigieuse est le français (langue du roi et de la Cour), mais elle comprend également de nombreux parlers régionaux (poitevin, bourguignon, picard, champenois, etc.). En Suisse, les patois jurassiens font partie des parlers d'oïl. Tous ces dialectes connaissent une variation interne plus ou moins importante.



Dans beaucoup de dialectes oïliques, *cheval* se dit *chfo*. C'est le cas en champenois, lorrain, franc-comtois, orléanais, bourguignon, berrichon, tourangeau, poitevin et gallo. En tourangeau nous trouvons également *jvo* ou *jval* qui sont proches de la forme normande *jva*. En français populaire de Montréal, *cheval* se dit *joual*, ce qui nous montre que la plupart des émigrés français installés au Québec étaient originaires de l'Ouest de la France.

En Picardie, un *cheval* est un *gva* ou un *gvo*, en Wallonie un *tchfo* et dans le Jura suisse un *tchva*. En saintongeais, l'on trouve *hvo*.

Il est intéressant de constater que ce sont surtout des régions périphériques comme la Picardie, le Jura suisse ou la Saintonge qui présentent des formes particulières.

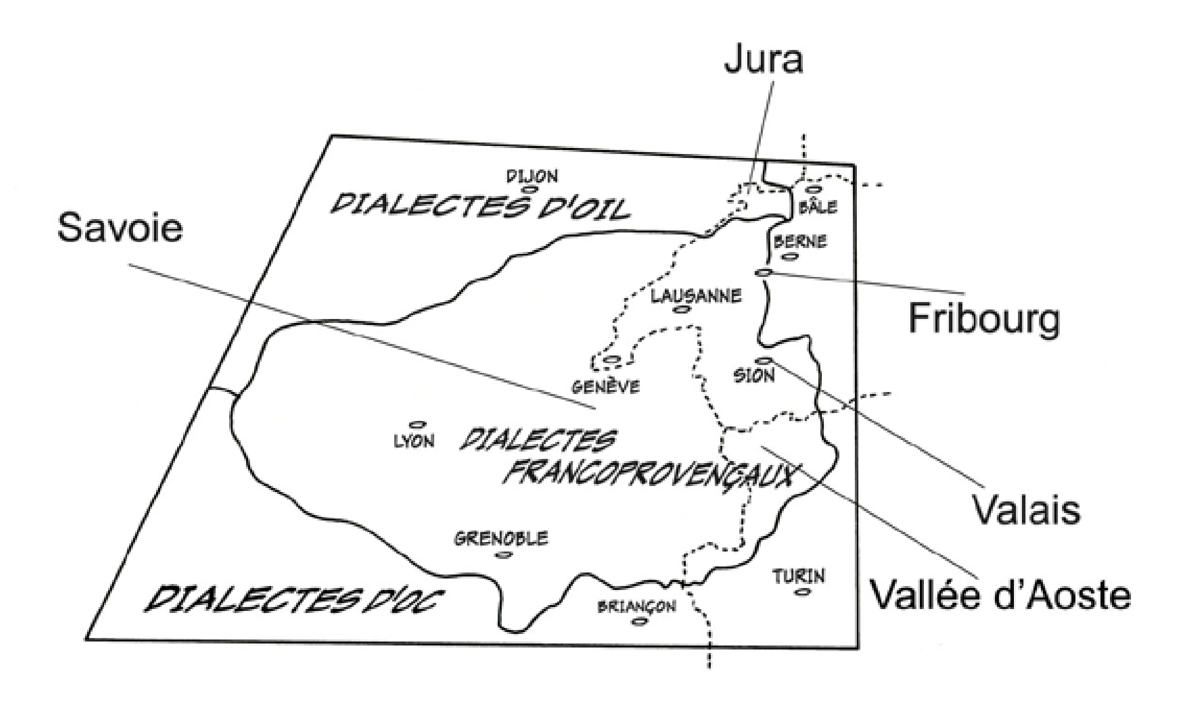
- L'*occitan* ou *langue d'oc* («oui» en ancien occitan) est parlé dans le sud de l'actuelle France, ainsi que dans le Val d'Aran en Espagne et une partie du Piémont. C'était la langue des troubadours et une langue littéraire importante au Moyen Âge. On peut distinguer les dialectes nord-occitans et ceux qui forment l'occitan méridional. Le gascon occupe une place à part et se distingue souvent fortement des autres dialectes occitans ; certains le considèrent comme une langue à part.



Une des particularités de l'occitan est que le *b* du latin *caballus* n'évolue pas partout en *v*, voire en *f*, mais qu'il est conservé notamment en gascon (*chibau*), en auvergnat (*tsabar, tsobal*) et en languedocien (*tchabal*). Dans d'autres dialectes, c'est le *c* initial qui est conservé: *caval* (vivaro-alpin) ou *cavao* (niçard).

Nous constatons que les dialectes occitans sont restés plus proches du latin que les dialectes oïliques.

Les frontières entre les grandes aires linguistiques peuvent être très nettes, comme tranchées au couteau, ou former des zones de transition. La zone du croissant située au nord du Massif Central renferme des parlers qu'il est impossible d'attribuer clairement à la langue d'oïl ou à la langue d'oc.



- Le *francoprovençal* se situe à l'est du domaine galloroman. Il recouvre toute la Suisse romande à l'exception du Jura, ainsi que la Vallée d'Aoste en Italie et en France la région entre Grenoble, St-Étienne, Roanne, Louhans et Pontarlier.

  Ces dialectes se sont formés notamment le long des voies de transit alpin reliant Aoste à Lyon, capitale des Gaules au sein de l'Empire Romain. Politiquement morcelée, cette région n'a jamais développé de conscience linguistique commune. Traditionnellement, en Suisse romande on parlait *le langage roman(d)*. Ce n'est qu'en 1874 que le linguiste italien G. I. Ascoli l'a décrit comme famille de dialectes distincte, et l'a appelée « franco-provençal ».

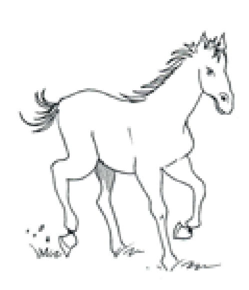


  Le francoprovençal est caractérisé par une grande diversité sur un espace souvent restreint. Ainsi on trouve par exemple en Vallée d'Aoste deux manières de dire *cheval* assez différentes : *tseva* (Haute Vallée) et *caval* (Basse Vallée). Dans le canton de Neuchâtel, la prononciation était différente dans le haut (*tchvo*) et dans le bas du canton (*tsevo*). En particulier pour la consonne initiale, les formes divergent : cela va du *c* de la basse Vallée d'Aoste au *th*[2] : *thevo* (GE, Savoie et Ain), en passant par *tch* neuchâtelois[3] et *ts* : *tsévo* (VD, VS), *tsavo* (FR), *tsivo* (Lyonnais).

Les autres langues romanes

Les Romains n'ont pas seulement conquis l'Helvétie, mais un immense empire autour de la Méditerranée et ils ont apporté leur langue dans de nombreuses régions. Ainsi sont apparues les langues romanes, dont le français et nos patois font partie. À chaque endroit les conditions étaient un peu différentes. Le latin s'est ainsi diversifié en des milliers de dialectes locaux que l'on peut regrouper dans des familles linguistiques. À partir de certains de ces dialectes se sont développées des langues littéraires comme l'espagnol ou l'italien, alors que d'autres, comme le francoprovençal ou le romanche, n'ont pas connu de standardisation ou alors très tardivement (le rumantsch grischun a été adopté par le canton des Grisons comme langue de l'écrit en 2001 seulement et est toujours contesté par une partie de la population).

Voici quelques exemples du mot *cheval* dans différentes langues et dialectes romans. Tous ces mots remontent au latin *caballus* :



Romanche (Rumantsch grischun)	*chaval*
Espagnol	*caballo*
Galego	*cabalo*
Catalan	*cavall*
Portugais	*cavalo*
Italien	*cavallo*
Tessinois (Mendrisio)	*cavall*
Corse	*cavaddu*
Sicilien	*cavaddu*
Sarde	*caddu*
Roumain	*cal*

2 Prononcé comme en anglais *think*.
3 Encore conservé dans la prononciation populaire *la Tcho* (pour La Chaux-de-Fonds).

4. Disparition et sauvegarde des patois

À l'heure actuelle, la transmission naturelle des langues traditionnelles des parents à leurs enfants a cessé dans toute la Suisse romande, à l'exception d' Évolène, en Valais, où une partie des enfants commençant l'école ont le dialecte francoprovençal comme langue maternelle.

Les derniers patoisants neuchâtelois et genevois ont disparu au début du XXe siècle déjà. Dans le pays de Vaud, le patois a quasiment disparu et dans les cantons du Jura, de Fribourg et du Valais (en dehors du Val d'Hérens), il est encore utilisé par la dernière génération de locuteurs.



Les cantons réformés et les régions industrielles, en raison de l'importante migration interne et du brassage des populations, ont été les premiers à abandonner les langues traditionnelles. Un exemple frappant en est l'Arc jurassien : le Jura bernois protestant et industriel a abandonné son parler bien plus tôt que l'actuel canton du Jura catholique et rural, où celui-ci est encore parlé par la dernière génération de locuteurs.

Depuis l'introduction de l'école obligatoire au XIXe siècle, l'école a joué un rôle important dans l'éradication du patois. Il y a eu une véritable répression de ces parlers car on croyait qu'ils empêchaient l'apprentissage du français et de la culture tout court. Les moyens employés pour empêcher les élèves de parler patois étaient souvent injustes et basés sur la délation. À la dépréciation des patois s'ajoutait la conception défavorable qu'on se faisait alors du bilinguisme, voire du plurilinguisme. En effet, on pensait qu'il était impossible pour un enfant de bien apprendre plusieurs langues à la fois et qu'il valait mieux qu'il sache une langue parfaitement plutôt que plusieurs langues approximativement. Le problème était d'autant plus grand que les patois n'étaient pas considérés comme de « vraies langues » (sous-entendu : des systèmes linguistiques élaborés, comme pour le français, avec une grammaire, une orthographe normée et un riche vocabulaire). De surcroit, la forte centralisation linguistique propre à la France et qui rayonnait depuis Paris par-delà les frontières n'était pas pour arranger les choses. Ces méthodes et attitudes ont eu un effet désastreux sur la situation des patois et également sur l'image qu'avaient les personnes de leur langue et d'eux-mêmes.

Le Glossaire des Patois de la Suisse romande

Fondé en 1899, le GPSR est un des quatre Vocabulaires nationaux. Son but est de documenter le plus complètement possible les patois de la Suisse romande. C'est une véritable encyclopédie, qui recense tous les patois mais également le français régional de Suisse romande. On y trouve des informations sémantiques mais aussi ethnologiques, historiques et étymologiques.
Sa rédaction est basée à l'Université de Neuchâtel et publie actuellement les tomes VII et VIII consacrés aux lettres F et G.

Intérêt des scientifiques pour les patois

La perception du patois évolue cependant. C'est à la fin du XIXe siècle que sont créées les sociétés qui joueront un rôle déterminant dans l'idée d'une sauvegarde de la langue vernaculaire et des traditions populaires : *La Société suisse des Traditions Populaires* (SSTP) en 1897 et *Le Glossaire des patois de la Suisse romande* (GPSR) en 1899. De nombreuses études sont consacrées aux patois suisse romands à cette époque, surtout dans une optique étymologique (évolution des aspects phonétiques et sémantiques). En 1974 est inauguré à l'Université de Neuchâtel le *Centre de dialectologie et d'étude du français régional* qui est spécialisé dans l'étude des dialectes galloromans et en particulier les dialectes francoprovençaux et jurassiens.

Associations

Au cours du XXe siècle, des sociétés de patoisants voient le jour. En Valais, elles sont regroupées en une *Fédération cantonale valaisanne des amis du patois*, créée en 1954. D'autres sociétés, telles que des groupes folkloriques, des chorales ou des troupes de théâtre contribuent à leur manière à faire vivre et à faire connaitre leur patois. Dès le début du XIXe siècle, les patois jurassiens font l'objet de recherches attentives ; en effet, c'est à cette époque que l'on remarque que l'usage de cette langue se désagrège et qu'il faut urgemment en garder quelques traces. Des amateurs patoisants écrivent des glossaires. On crée la *Société Jurassienne d'Emulation* (SJE) en 1847, cercle dans lequel nombre de travaux sur le patois seront édités.

Trois amicales de patoisants ont vu le jour en terre jurassienne : l'*Amicale des Aidjôlats* (Ajoie), créée en 1984, l'*Amicale des Vâdais* (vallée de Delémont), fondée en 1957, et l'*Amicale des Taignons* (Franches-Montagnes), créée en 1957.

Enseignement du patois

Plusieurs universités populaires organisent régulièrement des cours de patois pour adultes qui connaissent un grand succès.

Dans le canton du Jura, un coffret a été élaboré pour introduire le sujet du patois dans l'enseignement primaire. Il s'agit de sensibiliser les enfants aux traditions de leur région, mais ce sont seulement quelques heures enseignées par année. Il existe également des cours à option pour apprendre à parler le patois jurassien.

Ceci dit, les chances de voir les patois survivre aux prochaines décennies sont minces, car tous les efforts de sauvegarde d'une langue sont vains si la transmission naturelle de celle-ci a cessé. Mais si le dialecte disparait comme langue à part entière, il laisse des traces dans le français régional.

Si nous pouvons donc reconnaitre un Jurassien, un Genevois ou un Valaisan à son accent, cela est dû entre autres aux patois, même si cela fait des décennies que la dernière personne à vraiment parler cette langue a disparu. Un Romand qui s'*encouble* ou qui n'a *personne vu* ne se rend pas compte qu'il emploie des mots et des tournures du francoprovençal.

Statut officiel et reconnaissance

La République et Canton du Jura est le seul canton à faire référence au patois dans l'article 42.2 :

> **Article 42.2** : « Ils (*l'État et les communes*) veillent et contribuent à la conservation, à l'enrichissement et à la mise en valeur du patrimoine jurassien, notamment du patois. »

En Valais, un Conseil du Patois a été fondé par le Conseil d'Etat en 2008. Il a pour but de préserver le francoprovençal valaisan. Un groupe parlementaire s'est constitué en 2010 sous l'impulsion de membres de ce Conseil. Ce groupe a la visée de défendre et valoriser le patois, notamment en passant par l'école, qui a un grand rôle à jouer dans cette préservation. En réalité, il faut être conscient du fait que la seule manière de sauver une langue c'est de la parler en famille aux enfants.

Les autres dialectes en Suisse

À côté des dialectes jurassiens et francoprovençaux, d'autres dialectes sont parlés sur le territoire de la Suisse.

Le romanche est bien une des langues nationales, mais contrairement aux trois autres, il se divise en 5 dialectes[4] (Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Puter, Vallader) et en une forme écrite commune, le *rumantsch grischun*. Selon le recensement fédéral de 2000, environ 50'000 personnes parlent cette langue, ce qui correspond à 0,7 % de la population suisse.

Au Tessin et dans une partie des Grisons, un peu plus de 100'000 personnes parlent encore les dialectes tessinois qui font partie des dialectes lombards, ce qui représente environ 36 % de la population de ces régions.

Les plus connus et les plus présents sont les dialectes alémaniques qui sont parlés au quotidien par des millions de Suisses et dont le nombre de locuteurs est estimé à 4 à 5 millions personnes.

À part le romanche, qui est une des langues nationales et les dialectes jurassiens, qui sont ancrés dans la constitution de la République et Canton du Jura, ces dialectes n'ont aucun statut officiel.

Comment chiffrer le nombre de patoisants romands ?

Il est très difficile de chiffrer le nombre actuel de patoisants en Suisse romande. En effet, on est confronté à trois difficultés majeures : premièrement, les personnes parlant encore patois sont en très petit nombre, au point que les résultats des recensements de la population de 1990 ou de 2000 sont difficiles à interpréter. De plus, les compétences linguistiques des locuteurs sont difficiles à évaluer, le jugement des locuteurs à l'égard de leurs connaissances étant très subjectif. Comment peut-on comparer les compétences d'un locuteur actif (qui parle la langue), de quelqu'un qui a une connaissance passive (qui comprend la langue), ou d'un néo-locuteur (dont ce n'est pas la langue maternelle) ? Troisièmement, les personnes parlant avec un fort accent régional et utilisant un nombre élevé de termes régionaux croient parfois parler le patois, en particulier dans les régions où ces parlers ont disparus, ce qui perturbe les réponses données aux questionnaires.

En ce qui concerne le recensement de la population suisse 2010, on a procédé par échantillonnage. Dans le chapitre sur les langues parlées quotidiennement, on ne distingue plus entre français et patois romand. Cet état de fait reste un problème pour les chercheurs, qui auraient besoin de statistiques pointues en nombre de locuteurs, surtout pour les langues minoritaires.

5. Source dialectale de quelques mots français d'aujourd'hui

Dans le tableau ci-dessous, vous trouvez quelques mots de français (régional ou non) qui ont été empruntés à des dialectes galloromans.

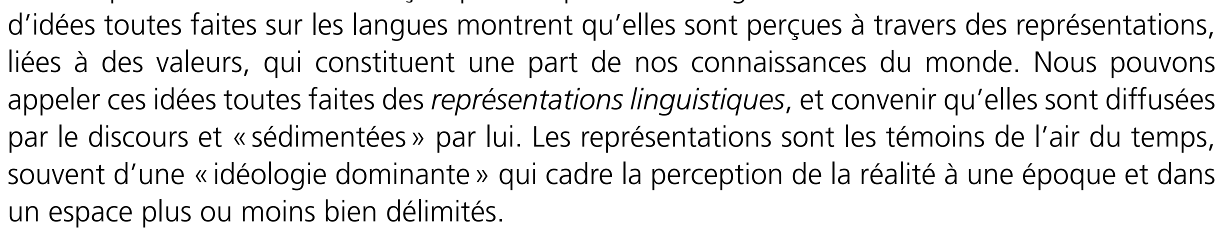
Dialecte source	Mots et tournures
francoprovençal	*arolle, appondre, bisse, bondelle, carnodzet, chotte, gouille, panosse, mal au cou* « mal de gorge », *s'encoubler, ruclon, foyard* « hêtre », *pive*
occitan	*abeille, amour, mousse, sorbier, cèpe* (provenant du gascon), *boulier, caserne, cocon, langouste, mistral, poulpe*
wallo-picard	*rescapé*
wallon	*estaminet*
normand	*caillou, pieuvre, potin*
franc-comtois	*chneuquer* « fouiller », *menée* « amas de neige soufflé par le vent », *cramias* « pissenlits », *totché* « gâteau »

Pour le même sens, le français connait parfois plusieurs termes provenant de dialectes différents. C'est le cas par exemple de mots désignant des réalités liées à l'univers marin. Paris n'étant pas en

4 Voir également EOLE, Volume II, *Schi vain ün auto...1*, Annexe documentaire 1, p. 107.

bord de mer, il a fallu emprunter ce vocabulaire aux régions maritimes des bords de la Manche, de l'Atlantique et de la Méditerranée. *Poulpe* par exemple est un mot d'origine occitane, mais son synonyme normand, *pieuvre*, a également été intégré à la langue française par l'intermédiaire de Victor Hugo, qui l'a employé en 1866 dans son roman *Les travailleurs de la mer*. Un certain nombre de mots d'origine dialectale ont été introduits en français par des écrivains, ainsi *chalet* a été popularisé par Jean-Jacques Rousseau dans *La Nouvelle Héloïse*.

En ce qui concerne le mot *rescapé*, il s'est répandu à la suite de la catastrophe minière de Courrières (Pas-de-Calais) qui a coûté la vie à plus de mille mineurs le 10 mars 1906. C'est la forme wallone du participe passé de « réchapper ». La forme picarde correspondante est *récapé*, mais c'est la forme utilisée par les mineurs et sauveteurs belges, qui a été retenue par les journalistes[5].



6. Les représentations du patois

Les représentations linguistiques

L'anglais est fait pour communiquer, l'allemand pour commander, l'italien pour séduire et le français pour la poésie… Ce genre d'idées toutes faites sur les langues montrent qu'elles sont perçues à travers des représentations, liées à des valeurs, qui constituent une part de nos connaissances du monde. Nous pouvons appeler ces idées toutes faites des *représentations linguistiques*, et convenir qu'elles sont diffusées par le discours et « sédimentées » par lui. Les représentations sont les témoins de l'air du temps, souvent d'une « idéologie dominante » qui cadre la perception de la réalité à une époque et dans un espace plus ou moins bien délimités.

Les représentations linguistiques sont aussi liées à des attitudes plus ou moins favorables, susceptibles d'orienter les comportements langagiers des locuteurs : l'accent régional est souvent mal perçu, car il est associé à l'image d'une personne qui n'a que peu « bougé », spatialement ou socialement. Les représentations négatives de l'accent et des régionalismes sont largement partagées, elles conduisent certains locuteurs à contrôler leur manière de s'exprimer dans des situations formelles ou en présence de membres d'un exogroupe : typiquement, un Suisse romand pourra dire *soixante-dix* et *diner* dans une conversation avec des Français, alors qu'il dit habituellement *septante* et *souper*, non pas par souci premier d'être compris mais par besoin de n'être pas perçu comme un francophone minoritaire membre d'une communauté périphérique.

Comme tout stigmate, les représentations négatives peuvent faire l'objet d'un dévoilement et d'un retournement de valeur : c'est ce à quoi on a assisté en 2007 dans le canton de Neuchâtel, où fut organisé *Dis Woir*, le concours du plus bel accent neuchâtelois. La tendance actuelle à survaloriser le patrimoine explique en partie ce changement d'attitude et de représentation : de jargon peu civilisé, la langue régionale identifiée d'abord par son accent est devenue un héritage, une richesse symbolique « à même de revivifier le lien social », comme l'expliquait Jérôme Heim, initiateur du concours.

Par rapport métonymique (la « qualité » de la langue dénote les « qualités » de celui ou celle qui parle), les représentations dont les langues font l'objet sont étroitement liées à l'image que l'on se fait de leurs locuteurs : le « parler jeune », le « parler des banlieues » peut être ainsi considéré comme un produit des représentations anxiogènes que les adultes, surtout lorsqu'ils

[5] Note encyclopédique du TLFi (Trésor de la langue française informatisé).

sont hautement scolarisés, portent sur des adolescents ou de jeunes adultes dont la socialisation première (la famille) et secondaire (l'école) sont profondément différentes de celles qu'ils ont connues. A contrario, cet accent stéréotypé, véhiculé par la musique (rap, slam) peut constituer un modèle à imiter, car les personnes qui le diffusent constituent des modèles pour de nombreux jeunes qui aiment à se reconnaitre dans une société transnationale, en marge du monde des adultes.

Les langues et les manières de parler ne sont jamais neutres, les représentations que l'on s'en fait orientent les pratiques linguistiques via les attitudes plutôt positives ou négatives, indissociables de ces représentations.

Les représentations du français

Les représentations à l'égard du français – et son utilisation dans différents contextes – sont nombreuses et demeurent souvent peu conscientes, ce qui a pour conséquence qu'elles peuvent avoir la vie dure. Elles se trouvent non seulement chez les francophones, mais aussi chez des locuteurs d'autres langues, pour qui les représentations du français peuvent avoir une certaine importance lorsqu'il s'agit de comparer le français à d'autres langues – ou de l'apprendre.



Par exemple, le français est souvent considéré comme une langue difficile qu'on ne saurait vraiment maitriser. Cette prétendue difficulté intrinsèque contraste avec la relative facilité et insouciance avec laquelle les enfants francophones apprennent le français parlé (qui ne semble pas plus difficile à acquérir que d'autres langues), elle est donc plus particulièrement liée au français écrit, qui nécessite un deuxième apprentissage et – notamment en ce qui concerne l'orthographe – un effort de mémorisation considérable. Ainsi, les représentations du français sont souvent fortement influencées voire réduites à la langue écrite normée (qui n'est pas toujours utilisée dans les écrits privés). Cela a pour conséquence que l'oral et les variétés non standard (p. ex. les variantes régionales, les registres privés, etc.) sont parfois considérés comme du mauvais français, ce qui peut inhiber les personnes qui ne s'expriment pas facilement dans les registres valorisés.

Certaines représentations sont liées à la valeur identitaire de la langue, un point particulièrement sensible pour les francophones suisses, qui sont doublement minoritaires : d'un côté par rapport à la majorité linguistique du pays, l'allemand, et de l'autre par rapport à la France, qui est souvent considérée comme le pays où l'on parlerait mieux le français qu'en Suisse... D'autres représentations ont un lien avec le prestige social dont jouit la langue. Ainsi, le français, souvent jugé clair, élégant et précis, a longtemps été considéré comme une langue internationale idéale, et ces représentations continuent à être actives même si d'autres langues, dotées d'autres qualités, gagnent en importance.

Aujourd'hui, il n'existe plus de locutrices et de locuteurs patoisants monolingues : toutes et tous sont au moins bilingues (dialecte/français). On peut s'attendre à trouver chez ces personnes des représentations par rapport au français qui ressemblent à celles d'autres locuteurs du français (monolingues), car certaines expériences (p. ex. l'apprentissage scolaire de la langue et notamment de

son orthographe) sont partagées par l'ensemble des francophones. Cependant, les personnes qui ont un répertoire plurilingue (c'est-à-dire qui parlent un ou plusieurs dialectes ou langues à côté du français) ont des expériences et des représentations plus diversifiées des langues en général et de la manière de gérer – tant individuellement que collectivement – le bilinguisme.

Les représentations du patois

La Suisse romande a pendant longtemps vécu une situation de diglossie telle que la connaissent aujourd'hui de nombreux locuteurs du monde : la langue parlée dans les foyers, avec les voisins, dans les situations quotidiennes, n'est pas la langue de l'école ni celle de l'église. Cette situation est aujourd'hui celle de tous les pays arabes par exemple : l'arabe vernaculaire (ou dialectal) connait une forte variation diatopique (la langue varie selon l'espace) mais c'est l'arabe moderne (ou littéral, différent de la langue religieuse de l'islam) qui est appris à l'école et parlé dans les médias de tous les pays arabes. En Suisse, tout le monde connait par expérience la diglossie alémanique.

Les patois en Suisse romande ont commencé à être minorisés par le français dès la Renaissance, surtout pour ce qui concerne l'écrit, car le français commence déjà à remplacer le latin dès le XIIIe siècle. Dès la deuxième moitié du XIXe siècle, des personnes lettrées s'emploient à conserver cette langue qui a déjà pratiquement disparu des villes et différentes actions sont menées. À Neuchâtel notamment, un Comité du patois présidé par le naturaliste écrivain Louis Favre (personnalité importante de cette époque) est créé par la Société d'histoire en 1892. Le travail du comité aboutit à la publication d'un recueil de fragments de discours en patois neuchâtelois deux ans plus tard[6]. Voici un extrait de sa préface, très riche pour l'analyse des représentations :

> « Sous le ciel glorieux de l'Italie, au sein d'une population tout imprégnée des souvenirs glorieux de l'ancienne Rome, on parlera une langue riche et sonore, belle comme son peuple et grave comme son histoire : L'Anglais et l'Américain, peuples lutteurs, au tempérament vif et énergique, auront en abondance les intonations du commandement, les termes rudes et saccadés : L'homme du Nord, rêveur et contemplatif, allongera ses phrases et se plaira aux mots et aux tournures vagues comme son ciel chargé de brumes :
> Et si nous voulions appliquer à notre idiome local la même méthode d'induction, nous dirions : le patois de l'habitant des campagnes neuchâteloises, du *Clos de la franchise*, a dû être simple mais net, n'allant pas par quatre chemins, se souciant plus de l'à-propos que de la convenance de ses expressions, n'excluant pas une pointe d'esprit gaulois, rude mais droit, lent mais ferme et décidé ».

On retrouve ici l'idée que les caractéristiques de la langue sont intrinsèquement liées aux qualités du peuple qui la parle et ce qui est dit du patois montre l'ambivalence qui règne dès le XIXe siècle par rapport à cette langue qui n'est pas vue comme telle, et qui, à défaut d'être civilisée, témoigne de la nature profondément honnête du peuple!

Cette attitude à la fois positive et légèrement condescendante face au vernaculaire minorisé par le français a reculé ces dernières années pour faire place à une vision plus scientifique et « écologique » du paysage linguistique, dans lequel les patois, c'est-à-dire les langues locales que l'on peut encore entendre dans quelques communes de Suisse romande ou lire dans différentes chroniques, sont unifiées sous le terme de *francoprovençal*, dénomination proposée par le linguiste Ascoli en 1873, comme on peut l'apprendre dans les très nombreuses pages qui lui sont consacrée sur la Toile. Le francoprovençal existe désormais, c'est :

> « (…) une langue romane parlée en France, en Suisse et en Italie. C'est l'une des langues distinctes du groupe linguistique gallo-roman, il présente certains traits communs avec le français et avec l'occitan. »

6 *Le Patois Neuchâtelois. Recueil de Dictons et de Morceaux en prose et en Vers Ecrits par divers Auteurs du pays et choisis par le comité nommé par la société cantonale d'histoire*. Neuchâtel, imprimerie Wolfrath & Cie, 1895.

Et le site Francoprovençal.com précise qu'on peut l'appeler aussi *arpitan* et que c'est :

> « une langue à part entière, mais repérée seulement au XIXe siècle, et dont les spécificités et les frontières n'ont été définies qu'au courant du XXe siècle, ce qui explique qu'elle soit si mal connue (localement on dit sans complexe « le patois). »

On assiste ainsi en ce début du XXIe siècle à une sorte de naissance rétrospective d'une langue, car nos ancêtres locuteurs du patois n'avaient certainement pas conscience de parler une même langue, non unifiée par un standard, mais reconnaissable par un certain nombre de traits identifiés par les linguistes, les plus célèbres étant la conservation de la voyelle A, qui le distingue du français dans des mots comme *pra* vs *pré*, *porta* vs *porte*) et la transformation en CH, TS ou TCH de K- devant -A, qui le distingue de l'occitan (les toponymes *calm*, *cam* ou *can* correspondent aux diverses *chaux* ou *tsâ* ou *tchaux* du francoprovençal, ou bien les *chanoz, tsânyo, chanet, chassagne*… correspondent aux toponymes occitans *cassagne, casse, casso, cassanh*, etc.).

Aujourd'hui, comme le dit une enfant dans un reportage télé sur le patois valaisan, « le patois n'est plus mort ». On assiste à un mouvement de revitalisation, qui s'accompagne parfois d'une volonté de standardisation, ou en tout cas de mise au point d'une orthographe commune… ce qui fait dire à certains « vrais patoisants » que ceux qui savent le patois le parlent, mais que ceux qui ne le savent pas parlent francoprovençal !

C'est encore un élément des représentations du patois qui s'exprime dans cette boutade : un patois ne pourrait pas s'apprendre comme langue seconde, il accompagnerait uniquement la socialisation première et sa fonction identitaire de langue de l'endogroupe réserverait l'exclusivité de son usage légitime aux seuls « natifs ». Mais les représentations du patois évoluent, notamment par la reconnaissance du francoprovençal comme groupe des langues gallo-romanes, mais aussi grâce aux nouvelles technologies : on peut désormais entendre le francoprovençal sur de nombreux sites où s'expriment des patoisants et surtout des néolocuteurs du patois.

7. Informations sur la lecture (graphie) et la prononciation

Pourquoi écrire le patois ?

Les patois et dialectes du domaine galloroman s'utilisent surtout à l'oral, pour la communication immédiate (en face à face ou par téléphone). S'il s'agit de rédiger quelque chose par écrit, les dialectophones recourent en général au français écrit, même en s'adressant à d'autres dialectophones. La variété utilisée – le français écrit (et son orthographe) – est très fortement standardisée et son utilisation par les dialectophones ne se distingue guère de celle d'autres personnes francophones.

Pourquoi alors écrire le patois ? L'utilité, voire la nécessité d'écrire le dialecte peut surgir à différents moments, p. ex.

- Les dialectophones peuvent s'échanger de brefs messages personnels (p. ex. par SMS) en dialecte.
- Une dialectophone écrit un journal intime en patois.
- Un écrivain patoisant écrit une pièce de théâtre où certains personnages s'expriment en dialecte.
- Une maison d'édition veut éditer les œuvres d'une patoisante.
- Une association locale veut éditer un dictionnaire du patois local.

- Les dialectologues qui cherchent à décrire le système et le vocabulaire des dialectes ont besoin d'un système de transcription précis pour écrire très fidèlement les témoignages des patoisants.

Il est facile de comprendre que les besoins de ces personnes sont assez hétérogènes : si l'échange informel vise surtout une communication immédiate et spontanée, le travail scientifique doit être le plus précis et le plus explicite possible pour documenter fidèlement le parler d'une personne ou d'une région donnée. Cela a pour conséquence que, dans le passé, différents systèmes graphiques pour fixer le patois par écrit ont vu le jour : certains ont émergé de manière spontanée et individuelle, pour des besoins privés; ils sont souvent influencés par le français et son orthographe. D'autres sont le reflet d'une tradition locale, plus ou moins standardisée et plus ou moins fidèlement adoptée par les sujets écrivants. Finalement, certains systèmes sont le fruit d'une réflexion théorique approfondie et se caractérisent plutôt par une certaine complexité formelle, comme par exemple les systèmes de transcription scientifiques, avec leurs nombreux signes diacritiques qui marquent précisément les sons, les accents toniques et certains phénomènes articulatoires.

Comment écrire le patois ?

L'orthographe du français est très fortement standardisée et elle véhicule de nombreuses traces de son passé, comme p. ex. les lettres étymologiques (grecques et latines) ou les marques flexionnelles (*tu regardes d'intéressantes émissions*), ce qui fait que l'orthographe du français ne reflète que partiellement l'oral. L'écriture des dialectes, nécessairement plus variés et moins codifiés qu'une langue standard, doit privilégier un système d'écriture proche de la langue parlée, et elle doit aussi tenir compte du fait qu'un texte écrit en patois n'est peut-être pas lu par une personne parlant le (même) dialecte. Il est dès lors important que la graphie utilisée soit le plus explicite possible quant à la manière de rendre par écrit la langue parlée.

Ceci concerne en particulier deux aspects importants en lien avec les dialectes, c'est-à-dire la prononciation et l'accentuation. Le système vocalique et consonantique des dialectes francoprovençaux[7] contient plusieurs sons qui n'existent pas (ou plus) en français contemporain et il s'agit de trouver un moyen pour les rendre par écrit. De même, les dialectes ont gardé l'accent tonique (accentuation d'une syllabe d'un mot, comme p. ex. en italien ou en allemand). Cet accent n'est pas toujours prévisible pour les non-patoisants (il porte en général sur la dernière ou l'avant-dernière syllabe) et il vaut ainsi mieux le noter dans la graphie du dialecte.

Un système d'écriture pour les patois doit ainsi être le plus proche possible de la langue orale, mais il doit en même temps être suffisamment facile à apprendre et à utiliser pour qu'il puisse être adopté par la communauté patoisante.

La graphie dialectale

Les dialectophones éprouvent généralement de la difficulté à écrire le patois, essentiellement parce que le code écrit est immédiatement associé au français, alors que le patois, langue de la communication orale, est dépourvu d'une image écrite comparable. Les linguistes, de leur côté, ont développé différents alphabets phonétiques spécialement depuis la fin du XIXe siècle ; mais leur emploi est trop complexe pour être généralisé. Pour être efficace et maniable, un système d'écriture des patois doit se fonder sur quelques règles générales, mais aptes à prendre en compte les particularités locales.

[7] Les dialectes du domaine d'oïl, donc entre autres ceux qui sont parlés dans le canton du Jura, sont beaucoup plus proches du français que ceux du domaine francoprovençal. C'est la raison pour laquelle on utilise en général une graphie francisante.

Importance de l'oralité

Quand on se met à écrire en patois, le premier principe qu'on est porté à adopter, c'est de s'appuyer aussi fidèlement que possible sur la prononciation en faisant abstraction de l'étymologie et de l'orthographe du mot français correspondant. On note exclusivement ce que l'oreille entend.

Patois*	Français
bâ	bas (adj.)
tén	temps

* sauf indication contraire, les exemples sont donnés en patois de Chermignon (Valais).

Le deuxième principe découle directement du premier. Comme les patois n'ont pas été unifiés, leur prononciation varie beaucoup d'une localité à l'autre. Il importe que l'écrit respecte cette diversité. Il s'agit de ne pas noter un mot toujours de la même manière alors que celui-ci se prononce différemment de région en région ou même selon la situation.

Par exemple, la première voyelle du mot qui signifie « dehors » est *eû* dans le Bas-Valais, mais *oû* dans le Valais central ; on note donc respectivement *feûra* et *foûra*. De même, le mot patois correspondant à « givre » se note, selon sa prononciation, *dzàivre* dans le Bas-Valais, mais *zévro* dans le Valais central.

Rôle de l'accent tonique

Dans les patois francoprovençaux, l'accent du mot tombe soit sur la dernière voyelle (comme dans l'italien *caffè*) soit sur l'avant-dernière voyelle (comme dans l'italien *espresso*). Un déplacement de l'accent de mot entraine souvent un changement de signification. Ainsi, *machèla*, avec accent tonique sur l'avant-dernière voyelle, signifie « mâchoire » ; mais *machèlâr*, avec accent tonique sur la dernière voyelle, signifie « molaire ». Dans cet exemple, comme dans beaucoup d'autres paires de mots, la place de l'accent tonique assure, à elle seule, la distinction du sens. Pour éviter de dérouter l'auditeur, il faut dès lors marquer clairement l'accent tonique du mot.

On se sert des signes diacritiques (tréma, accent aigu, grave ou circonflexe) placés au-dessus d'une voyelle pour indiquer la place de l'accent tonique. Dans un mot de plus d'une syllabe, la voyelle tonique porte toujours un signe diacritique ; quant à la voyelle finale non accentuée (si le mot en a une), elle ne porte jamais de signe diacritique. Autrement dit, la dernière voyelle portant un signe diacritique est la voyelle tonique du mot. Ainsi, on lit *kóntâ*, « compter » ou « racompter », en appuyant sur la voyelle finale ; mais on lit *kónta*, « histoire », en appuyant sur la voyelle initiale, et en prononçant la voyelle finale très légèrement, à l'italienne.

Adaptation des habitudes de l'écriture du français

Pour faciliter le travail de celui qui écrit et pour réduire l'effort de celui qui lit, il convient d'utiliser autant que possible les habitudes du français pour noter les consonnes et les voyelles du patois. Ainsi, le [ʃ] s'écrit ch en patois comme en français :

Patois	Français
chakoúrre	secouer

Le français connait le plus souvent plusieurs manières d'orthographier un son donné, en fonction de l'étymologie notamment (par exemple, la consonne [f] s'écrit *f* si le mot vient du latin, mais *ph* s'il vient du grec). La graphie dialectale, elle, généralise la notation la plus simple et la moins ambiguë, en se fondant sur la valeur phonétique habituelle des lettres. Pour écrire systématiquement le patois, mieux vaut toujours noter le même son de la même façon.

	Patois	Français
[g]	*gânyè* *gyêrra*	gagner guerre
[ʒ]	*jyamî* *jîfla*	jamais gifle
[k]	*kalkól*	calcul
[ɑ̃]	*tsan*	champ

La graphie dialectale – et qui, dans l'ouvrage, concerne tous les dialectes francoprovençaux – vise à garantir que la lecture d'un texte par tout un chacun soit assez proche de la parole d'un patoisant.

L'ensemble des principes de graphie est publié dans le N° 143 de la Revue *L'Ami du Patois*, septembre 2009. Vous pouvez aussi les consulter sur le site www.wikivalais.ch.

Une version brève de ce document se trouve à la page 263.

8. Informations sur les différentes variétés utilisées

Avant-propos

Il est difficile, voire impossible, de faire une distinction claire – et unanimement acceptée – entre les notions de *patois, dialecte, langue*, etc. (*cf*. p. 237). Dans cette publication, nous avons décidé de privilégier, en général, la dénomination *dialecte* plutôt que *patois* quand nous parlons des différents parlers locaux. En revanche, nous avons également essayé d'utiliser, pour les différentes variétés retenues, une dénomination proche de celle qui est utilisée par les locutrices et locuteurs mêmes, p. ex. *le patois de Chermignon, le wallon, l'occitan,* etc.

NB : l'occitan est généralement considéré comme une langue à part entière, non comme un dialecte. Nous résumons ainsi sous le terme de langues (régionales) l'occitan, le picard et le wallon.

VARIÉTÉS SUISSES

PATOIS DE CHERMIGNON ET DE BAGNES (VS)

Bref descriptif

Ces deux patois sont des parlers francoprovençaux du canton du Valais. Les communes de Chermignon (autrefois rattachée à celle du Grand Lens) et de Bagnes (composée d'une vingtaine de villages et hameaux) ne sont distantes que d'une quarantaine de kilomètres à vol d'oiseau, mais leurs parlers sont très différents. Ce paradoxe est dû à l'histoire, celle de Chermignon ayant toujours été liée à l'Évêché de Sion, celle de Bagnes à la Savoie jusqu'à la fin du Moyen Âge. Leurs différences sont spécialement marquées sur le plan phonétique; par exemple, Chermignon conserve bien les consonnes, alors que Bagnes a pris part à l'affaiblissement massif des /l/ et /v/ entre voyelles et en début de mots, et a cessé au fil du temps (comme le français) de prononcer les consonnes finales. « Chat » se dit *tsa* à Bagnes, mais *tsatt* à Chermignon; « cheval » se dit *tsèvâ* à Chermignon, *tsèô* ou *tsyô* à Bagnes; « lanterne » se dit *lantêrna* à Chermignon, *antêrna* à Bagnes. L'affaiblissement des consonnes a eu des effets grammaticaux importants en patois de Bagnes, tel la disparition fréquente de l'article défini élidé : « l'oiseau » se dit *l'oujé* à Chermignon, mais *ojé* ou *ozé* à Bagnes. Sur le plan du vocabulaire, les faux-amis ne sont par rares; par exemple, *mârre*

signifie « mère, maman » à Chermignon, mais se dit spécifiquement des animaux à Bagnes. Le cumul des petits écarts rend ces patois difficilement intercompréhensibles.

On peut estimer à une centaine le nombre de personnes pratiquant le patois à Chermignon, proche du double à Bagnes. Bien davantage le comprennent sans le parler. Un dictionnaire du *Patois de l'Ancien Lens*, rédigé par notre informateur André Lagger, a paru en 2010; un *Dictionnaire du patois de Bagnes*, préparé par une équipe interdisciplinaire dont fait partie notre informateur Léon Bruchez, est en cours d'élaboration.

Informateurs

Notre informateur pour le patois de Chermignon a 66 ans. Il est auteur patoisant et employé de banque.

Notre informateur pour le patois de Bagnes a 64 ans. Il est patoisant, informaticien et paysan.

Comment lire ces variétés ?

Les patois valaisans sont transcrits en « graphie commune » (*cf.* Annexes documentaires, p. 263).

PATOIS FRIBOURGEOIS (FR)

Bref descriptif

Parmi les patois fribourgeois, qui appartiennent tous au francoprovençal, on peut distinguer trois groupes principaux, répartis géographiquement :

- le broyard, dans la plaine de la Broye, déjà en voie de disparition au XIXe siècle ;
- le couètzo (prononcer *kouètso*), variété centrale, parlée en ville de Fribourg jusqu'au XIXe siècle. Son nom, ironique, signifie « mou » et désigne les habitants de la plaine ;
- le gruérien, dans une grande partie de la Gruyère et dans quelques régions voisines. Il est relativement homogène et compte encore aujourd'hui de nombreux locuteurs.

Selon l'Atlas de la Suisse, en 1966, les jeunes Fribourgeois de moins de 20 ans employaient encore le patois, en particulier en Gruyère. D'après le recensement de 1990, on comptait dans le canton de Fribourg 4755 patoisants, soit environ 3 % de la population. Mais comme ailleurs en Suisse romande, la transmission naturelle du patois a presque entièrement cessé.

Il existe dans le canton de Fribourg une importante production dialectale qui remonte au XIXe siècle. Depuis le début du XXe siècle, un système de notation phonétique a été adopté. Cependant, comme l'ensembles des variétés dialectales fribourgeoises appartiennent au francoprovençal, nous avons décidé, par souci de simplicité, de les transcrire selon la graphie valaisanne (*cf. infra* et p. 263).

Informateur

Notre informateur parle le patois du district de la Gruyère – Bulle. Il est patoisant actif et gendarme à la retraite.

Comment lire cette variété ?

Les extraits en patois gruérien sont transcrits en « graphie commune » (*cf.* Annexes documentaires, p. 263). Cependant, les patoisants gruériens utilisent en général une graphie qui se différencie un peu de la graphie commune. Par exemple, « th » représente un h pour notre informateur de Haute-Gruyère, alors qu'il sera prononcé ss par un patoisant de La Roche.

Annexe : Correspondance entre graphie gruérienne et graphie commune

graphie gruérienne	graphie commune
a	à, a (en fonction de l'accentuation)
à	àa
e	ë, e
é	éé, é
u	ú, u
i	í, i
in	èn
o	ò, o
ou	oú, ou

La graphie commune, utilisée dans ce volume pour l'ensemble des patois francoprovençaux, ne vise pas à évincer les traditions graphiques locales : cependant, nous l'avons privilégiée ici afin de simplifier l'accès aux dialectes écrits pour un public non patoisant.

Dans la version électronique de cette publication, un document contenant les extraits en patois gruérien écrit en graphie locale est à disposition sur le site du projet : www.irdp.ch/eole (section EOLE et patois).

PATOIS DE PLEIGNE ET DE MONTIGNEZ (JU)

Bref descriptif

Les patois de ces deux villages appartiennent aux parlers jurassiens qu'on rattache à leur tour au dialecte franc-comtois, qui se parle en France (Franche-Comté et quelques communes au sud de l'Alsace) et en Suisse dans l'actuel canton du Jura (la vallée de St-Imier parlant un dialecte intermédiaire entre langue d'oïl et francoprovençal).

Dans le canton du Jura, il est d'usage de parler de trois régions dialectales différentes : le *taignon* (les Franches-Montagnes), le *vâdais* (vallée de Delémont) et *l'aidjolat* (Ajoie). Ces différentes zones se démarquent surtout sur le plan phonétique, comme le CL- et le FL- latin qui donnent [ʃ], [sj] ou [ç]. Par exemple, *flore* (fleur) devient *ciou* dans les Franches-Montagnes, *çho* en Ajoie et *chou* dans la vallée de Delémont. Le L- initial latin reste en [l] dans les Franches-Montagnes et se transforme en [j] dans le reste du Jura, comme par exemple *luna* (lune) qui devient *yune* et *lènne*.

Pleigne se trouve entre deux zones voisines, soit les patois de l'Ajoie et ceux de la vallée de Delémont. Montignez se trouve dans la zone ajoulote. Ce sont deux variétés très proches linguistiquement. Plus globalement, ces patois appartiennent donc à la langue d'oïl et ils sont ainsi plus proches du français, lui-même issu du domaine d'oïl, que les dialectes francoprovençaux. Par exemple, les voyelles finales sont toujours atones, contrairement au francoprovençal (*cf.* en Suisse, les patois fribourgeois et valaisans).

Dans le canton du Jura, les patois jouissent depuis 1977 d'une reconnaissance constitutionnelle (article 42.2 de la République et canton du Jura) :

> *Ils (l'État et les communes) veillent et contribuent à la conservation, à l'enrichissement et à la mise en valeur du patrimoine jurassien, notamment du patois.*

Toutefois, le nombre de patoisants de langue maternelle est en forte diminution ; on peut considérer que les personnes qui l'ont acquis comme première langue constituent la dernière génération de locuteurs natifs. Cependant, on peut constater un certain regain d'intérêt au sein de la population jurassienne pour les parlers locaux, de sorte qu'il y a un certain nombre de néo-patoisants (qui l'apprennent à l'âge adulte) qui contribuent à maintenir les dialectes en usage.

Compte tenu du fait que nous ne disposons pas de statistiques fiables à propos de la vitalité des patois, le nombre de dialectophones demeure incertain.

Informateur

Notre informatrice pour le patois jurassien de Pleigne est née en 1948. Elle est aide-familiale.

Notre deuxième informateur pour les patois jurassiens parle le patois de Montignez (en Ajoie). Il est enseignant à la retraite.

Comment lire cette variété ?

Les extraits en patois de Pleigne ont été transcrits selon le système de Simon Vatré (Vatré 1947) : il s'agit d'une graphie qui est proche de celle du français. Quelques particularités :

- Comme en français, toutes les consonnes finales écrites ne sont pas prononcées; exemple : *aîmant* (amant) [ɛmã].
- L'accent circonflexe indique un allongement de la voyelle ; exemple *blôde* (blouse) [blo:d].
- Un aspect particulier du franc-comtois est la présence d'une voyelle nasale supplémentaire, notée *ïn* (comme en portugais), exemple : *malïn* (malin) [malĩ].
- Y est toujours prononcé comme dans *fouille* [fuj].
- La graphie *çh* correspond au *ich* allemand (c'est un trait typique de la région ajoulote).

VARIÉTÉS ÉTRANGÈRES

PATOIS DE ROISAN ET DE VERRAYES (VALLÉE D'AOSTE; ITALIE)

Bref descriptif

Les patois de Roisan et de Verrayes sont deux variétés de parlers francoprovençaux de la région italienne de la Vallée d'Aoste. Dans l'ensemble de la région, la pratique des patois survit encore bien (ces langues sont très souvent transmises de façon naturelle aux nouvelles générations) bien que leur utilisation quotidienne risque de plus en plus de se limiter aux réalités paysannes des petits villages de la Vallée. Des cours de l'École populaire de patois pour les adultes, un concours pour les élèves des écoles maternelles et primaires (Concours Cerlogne), ainsi que d'autres activités telles que le théâtre populaire visent la valorisation et la sauvegarde de ces langues traditionnelles.

La fragmentation linguistique interne à la région est considérable (chaque village possède sa propre variété), mais cela n'empêche pas l'intercompréhension. Il existe deux variétés principales : à l'ouest les patois de la Haute-Vallée, et à l'est ceux de la Basse-Vallée, avec une zone de transition au milieu.

Le parler de Roisan peut être représentatif de la variété de la Haute-Vallée alors que le patois de Verrayes se trouve dans la zone intermédiaire qui partage certains traits linguistiques avec la Haute-Vallée et d'autres avec la Basse-Vallée.

Les différences entre les deux parlers sont de tous types : phonétique (ex. *tseún* - *tcheun* « chien » ; *tsantì* - *tsantà* « chanter »), lexicale (ex. *djapì* - *barsà* « aboyer »), syntaxique (emploi ou non-emploi du pronom sujet : *mìndjo* - *deu meúdzo* « je mange »). Mais ils ont également de nombreux traits en communs, tels que la chute des *-r-* intervocaliques (*fé-e* / *fâ-e* « faire »).

Informateur

Notre informatrice pour le patois de Roisan (commune en haute Vallée d'Aoste, dans la Vallée du Grand-Saint-Bernard) a 36 ans. Elle est professeure à l'Université de Neuchâtel.

L'informatrice pour le patois de Verrayes a 29 ans. Elle est doctorante à l'Université de Neuchâtel.

Comment lire cette variété ?

Les patois de Roisan et de Verrayes sont transcrits en « graphie commune » (*cf.* Annexes documentaires, p. 263).

OCCITAN (FRANCE)

Bref descriptif

La langue d'oc ou occitan est, dès le IXe siècle, une des premières langues écrites de l'Europe médiévale. L'occitan connait pendant deux siècles un moment de développement économique et culturel intense (XIe-XIIIe siècles) ; c'est l'époque des troubadours : érudits, scientifiques et poètes qui inventent une façon de dire le monde au moyen d'une langue issue du latin parlé. Aujourd'hui, l'Occitanie se trouve à 95 % en France ; 5 % sont en Italie (vallées italiennes des Alpes) et en Espagne (le Val d'Aran). Cet espace, large de 32 départements français, est présent sur 9 régions de France. Il est habité par 13 millions d'habitants.

Il a toujours existé une production littéraire riche – ainsi que d'autres formes culturelles – en occitan. En 1904, le prix Nobel de littérature est décerné à Frédéric Mistral pour une œuvre rédigée en cette langue.

L'occitan ne connait pas de centralisme d'État ; sa langue est de fait dialectale (gascon, languedocien, provençal, limousin, auvergnat, vivaro-alpin) mais aisément compréhensible par chacun du fait d'une évidente intercompréhension, qui s'étend aux langues voisines : le catalan, l'espagnol et l'italien. Culturellement et linguistiquement, l'occitan (« la langue d'oc ») et le français (« la langue d'oïl ») se sont influencés à partir de la période médiévale ; les *trouvères* sont les *troubadours* de langue d'oïl. Pour donner un exemple important : le mot français *amour* vient directement de l'occitan...

Depuis le XVIe siècle, l'occitan subit la pression politique et administrative du français, langue du pouvoir et de la centralisation. Les locuteurs perdent la conscience d'une langue commune ; on

l'appelle alors « patois ». Il y a un siècle, on estimait le nombre de locuteurs occitans à 10 millions, soit un tiers de la population française. Aujourd'hui, le nombre de personnes parlant occitan est estimé à 2 millions, ce qui en fait la langue régionale d'Europe la plus parlée. Il y a certes peu de monde qui parle occitan par rapport à l'ensemble de la population, mais les jeunes n'ont plus les mêmes complexes que les anciens, qui n'osaient pas parler l'occitan en public. Omniprésente dans la toponymie, bien sûr dans « l'accent », la langue est développée grâce à des conventions entre l'État et les collectivités territoriales.

L'occitan est reconnu comme langue régionale en France (2008), en Italie (1999) et en Catalogne (2010). Un bilinguisme paritaire français-occitan se développe. L'occitan est une langue d'enseignement pour des dizaines de milliers d'élèves, à tous les niveaux de la scolarité, jusqu'à l'Université.

Informateur

Notre informateur pour l'occitan a 44 ans ; il parle l'occitan languedocien et travaille comme linguiste dans un institut universitaire.

Comment lire cette variété ?

Il existe différentes façons d'écrire l'occitan : la façon « mistralienne » (utilisée par Mistral, écrivain et lexicographe de l'occitan), la façon « patoise » (une manière populaire d'écrire l'occitan, à l'aide du code graphique utilisé pour le français) et la façon « occitane », normalisée au début du XXe siècle. Cette graphie, qui se base notamment sur les écrits des troubadours (Xe-XIIIe s.) et sur d'autres travaux, est celle qui est utilisée dans cet ouvrage.

Voici les principaux points de la graphie occitane :

- Toutes les lettres écrites se prononcent.
- La voyelle -*a* finale (dans les mots féminins) n'est pas accentuée; elle se prononce soit -*e* (gascon), soit -*o* (languedocien), soit -*a* (provençal).
    - *la taula* (= la table) : [la taʊ̯lo]

ma bèla amiga (= ma belle amie) : [ma bɛl amigo]

- Le *o* occitan se lit comme un *ou* français : *mon amor* : [mun amur].
- Le *ò* occitan se lit comme un *o* français : un òme de Tolosa : [un ome de tuluzo].
- En occitan, *au* et *iu* sont des diphtongues qui se lisent comme un *aou* / *iou* français.
    - *taur* (= le taureau)
    - *adiu!* (= salut!)
- Il existe aussi des triphtongues : *uòu* (*lo buòu* (= le boeuf)).
- Dans la plupart des régions, le *r* est roulé.

SAVOYARD (HAUTE-SAVOIE; FRANCE) / PATOIS DE CUSY (F)

Bref descriptif

Le parler du village de Cusy, situé à une vingtaine de kilomètres au sud-ouest d'Annecy en Haute-Savoie, appartient aux dialectes francoprovençaux. Notre informateur emploie parfois le terme savoyard pour désigner son parler, mais il préfère celui de patois.

Le Conseil de la Région Rhône-Alpes a mandaté en 2007 une étude sur les langues régionales (occitan et francoprovençal) comprenant des sondages ainsi que des enquêtes qualitatives (*cf.* Bert & Costa 2009). S'il est impossible de chiffrer précisément le nombre de locuteurs, les auteurs de l'étude avancent que, globalement, la part de la population rhônalpine capable de parler francoprovençal ou occitan est inférieure à 1 %, mais que leur proportion peut monter à 5 ou 10 % dans certaines aires. La transmission familiale de la langue a cessé partout depuis plusieurs décennies et les locuteurs sont pour la plupart des personnes âgées.

Le statut des langues régionales en France est précaire et il y a des réticences de la part du gouvernement à reconnaitre les spécificités du francoprovençal, qui est tantôt rangé parmi les dialectes oïliques, tantôt aux côtés de l'occitan. Ainsi le ministère de l'Éducation nationale ne reconnait pas le francoprovençal comme langue optionnelle au baccalauréat, ce qui limite passablement les possibilités de le promouvoir dans le cadre scolaire. Le ministère de la Culture et de la Communication le reconnait comme langue régionale.

Informateur

Notre informateur pour le savoyard vient de la commune de Cusy en Haute-Savoie (région de l'Albanais, aux environs de Rumilly). Il a 62 ans et est instituteur à la retraite.

Comment lire cette variété ?

Le patois de Cusy est transcrit en « graphie commune » (*cf.* Annexes documentaires, p. 263).

PICARD

Bref descriptif

Le picard est une des variétés issues du latin – mâtiné de gaulois et de germanique... – dans la moitié nord de la Gaule, qu'on regroupe sous le nom de langue(s) d'oïl. C'est au sein de ce groupe que s'est construit le français standard.

Le domaine dans lequel on le parle, le « domaine picard », couvre la région administrative Picardie (sauf le sud de l'Oise et de l'Aisne, mais toute la Somme), la région administrative Nord Pas-de-Calais (sauf une petite zone flamandophone près de Dunkerque), et, en Belgique, une partie de la province du Hainaut. Le tout constitue un bassin de population de plus de 6 millions de personnes. La langue est nommée *le picard* en Picardie et en Hainaut, mais *patois* ou *chtimi* dans le Nord-Pas-de-Calais, et le sentiment d'une unité d'identité est dans l'ensemble assez faible ou fluctuant.

Sociologiquement, le picard est d'abord une langue ouvrière, au moins autant que paysanne, ce qui peut s'expliquer par la forte industrialisation, y compris rurale, de la région. Les vagues successives d'immigration ont été largement intégrées à la vie en picard.

Au plan linguistique (voir documents), le picard est bien typé et se rend volontiers incompréhensible au non-initié bien que très proche du français – surtout dans ses pratiques orales populaires. Le français régional est également très reconnaissable.

Les pratiques actuelles spontanées de picard s'observent dans la famille et les groupes d'amis ; la langue est volontiers utilisée pour la plaisanterie, l'expressivité. En public, on entend le picard dans le théâtre, le théâtre de marionnettes, le conte et la chanson. De nombreuses associations créent des spectacles, des livres, des soirées littéraires. Quelques journaux paraissent tout en picard, et des billets en picard sont fréquents dans la presse régionale. Une activité littéraire continue produit chaque année quelques dizaines d'ouvrages.

Les observateurs ont à la fois le sentiment que la langue décline, surtout chez les jeunes, et en même temps le sentiment d'une présence toujours vivace. En témoignent certains succès de librairie comme l'album d'Astérix en picard (150'000 ex.), certaines enquêtes (comme celle où 87 % des élus de la Somme disent parler picard...), une attitude favorable générale, le fait que les expressions picardes, les citations, les plaisanteries, les contes et récits divers sont très rarement traduits en français dans la vie courante. L'éducation nationale tolère quelques initiatives parascolaires (ex. : un concours sur le picard). La région Picardie soutient le mouvement culturel picard (« Agence pour le picard »).

Informatrice/informateur

Notre informateur pour le picard parle le picard de la région d'Amiens. Il a 60 ans et il est professeur de linguistique à l'Université de Picardie Jules Verne à Amiens.

Comment lire cette variété ?

La graphie du picard n'est pas fixée ni standardisée. Deux « systèmes graphiques » dominent, l'un (graphie Feller-Carton) a adapté au picard la graphie adoptée par le wallon, l'autre (Vasseur-Lanchron) utilise les procédés de l'orthographe française pour noter les particularités du picard. En réalité les différences portent sur assez peu de points. Le site « http://lanchron.fr/ », parmi d'autres, permet de lire et d'entendre de nombreux textes.

WALLON (RÉGION DE NAMUR ; BELGIQUE)

Bref descriptif

Les dialectes wallons sont parlés dans une partie importante de la Belgique francophone ainsi que dans une petite zone des Ardennes françaises. Comme les autres dialectes gallo-romans parlés en Belgique, à savoir le picard, le lorrain (gaumais) et le champenois, il appartient à la langue d'oïl. On distingue généralement quatre régions dialectales à l'intérieur de l'aire wallonne : le dialecte est-wallon ou liégeois, le dialecte centre-wallon ou namurois, le wallo-picard à l'ouest et le wallo-lorrain ou sud-wallon.

Depuis 1990, la Communauté française[8] reconnait ces dialectes ainsi que les dialectes germaniques parlés sur son territoire comme étant des « langues régionales endogènes » ; le français reste la seule langue officielle.

[8] Il y a en Belgique trois communautés : la Communauté flamande (58 % de la population), la Communauté française (41 % de la population) et la Communauté germanophone (1 % de la population).

On ne dispose d'aucune enquête générale sur l'usage et la connaissance actuels des dialectes en Belgique romane, mais tous les observateurs reconnaissent que les dialectes en Belgique romane sont victimes d'un déclin qui s'explique entre autres par l'instruction obligatoire (depuis 1914-1918), le développement des médias ou encore par la mobilité croissante des personnes. La situation varie toutefois selon les régions et les couches sociales : les dialectes semblent mieux résister à la campagne qu'à la ville et le wallon est moins menacé que le picard et le lorrain.

Informateur

Notre informatrice a 56 ans et travaille comme employée ; notre informateur a 54 ans et est technologue en imagerie médicale. Les deux parlent le wallon de la région de Namur (Belgique).

Comment lire cette variété ?

Les extraits en wallon sont transcrits selon l'« orthographe wallonne », proposée et instaurée vers 1900 par le philologue liégeois Jules Feller. Il s'agit d'un système phonétique qui tient compte de la parenté entre le wallon et le français. Les différences dialectales ne sont pas unifiées ou normalisées.

La parenté avec le français se traduit à l'écrit par des graphies proches du français, p. ex.

quand = *quand* (plus compréhensible que la graphie phonétisante *can*)

carte = *caute* (plus compréhensible que *côte*)

le temps = *li timps* (plus compréhensible que *li tin*).

Quelques particularités :

Le trait d'union indique une liaison phonique; son absence indique l'absence de liaison, p. ex.

on-aube (« un arbre ») se lira [ɔ̃n ob]

chîs-afaîres (six affaires) se lira [ʃi:z afɛ:rə]

mais

dins on vâse (« dans un vase ») se lira [dɛ̃ ɔ̃ va:z]

on gros aube (« un gros arbre ») se lira [ɔ̃ gro ob]

L'apostrophe indique que la lettre finale doit être prononcée, p. ex.

li pus' (« le puits ») se lira [li pys], *li stomac* (« l'estomac ») se lira [li stomak]

Le point au milieu d'un mot (point intercalaire) permet de désambiguïser une double consonne, p. ex.

son.ner (« saigner ») ne se prononce pas [sɔné] mais [sɔ̃né]

L'accent circonflexe indique une voyelle longue, p. ex.

li sou (avec *ou* court) (« le seuil ») vs li soû (avec *ou* long) (« la sœur »)

Les accents grave et aigu sont présents dès que le son le réclame, même si on ne le mettrait pas en français : Exemple : la conjonction et = *èt*

Les sons *e, eu, eû* : La lettre e est muette comme bien souvent en français (le mot *médecin* se prononcera [medsɛ̃]. Pour exprimer le son 'e', on écrit *eu* (même prononciation en français dans les mots *veuf, neuf*. Pour exprimer le son 'eu', on écrit *eû*.

9. Graphie commune[9]

Principes généraux

Sauf indications contraires, les caractères ont la même valeur qu'habituellement en français. C'est le cas dans : (Bagnes) **du**, *dur* ; (Gruyère) **dou**, *deux* ; (Chermignon) **zé**, *geai*.

Accent du mot

Dans les mots de plus d'une syllabe, la place de l'accent de mot est signalée systématiquement : la dernière voyelle garnie d'un signe diacritique (accent aigu, grave ou circonflexe, tréma) est toujours celle qui porte l'accent de mot. Une voyelle finale non accentuée n'a jamais de signe diacritique. Voici une paire illustrative :

Accentué sur la première syllabe	Accentué sur la seconde syllabe
(Bagnes) **pàrten**, *nous partons*	(Bagnes) **partèn**, *partant*

Tiret

Placé à l'intérieur d'un mot, le tiret indique que ce qui précède est à articuler séparément de ce qui suit : (Chermignon) **Mόntàn-na**, *Montana*. Le tiret peut aussi servir à isoler une voyelle de liaison : (Chermignon) **èn-n Oulón**, *à Ollon*. Les consonnes de liaison du pluriel ***z*** et ***j*** sont notées entre deux tirets : (Bagnes) **i-z-an**, les années ; (Gruyère) **lè-j-yè**, *les yeux*. Enfin, le tiret est placé entre les nombres composés inférieurs à 100 : (Cusy) **sèptànte-sèn**, *septante-cinq*.

Les consonnes

Consonnes simples

Description	Notation	Exemples
/t/ final après voyelle	*-tt*	(Chermignon) **jelyètt**, *juillet*
/k/ comme dans le français *quatre*	*k*	(Verrayes) **komèn**, *comment*
/g/ comme français *gué* ; aussi devant *e, i* et *y*	*g*	(Cusy) **gèrra**, *guerre*
/s/ entre voyelles	*-ss-*	(Roisan) **disseémbre**, *décembre*
/s/ final après voyelle	*-ss*	(Chermignon) **piss,** *cheveux*
/z/ comme en français *zèle*	*z*	(Roisan) **dóze**, *douze*
/θ/ (interdentale sourde), comme dans l'anglais *thing*	*th*	(Gruyère) **than**, *cent*
/ð/ (interdentale sonore), comme dans l'anglais *the*	*dh*	(Cusy) **dhôno**, *jaune*
/ʒ/ (chuintante sonore), comme dans le français *jeu* ; aussi devant *e, i* et *y*	*j*	(Roisan) **joué**, *oeil*
/χ/ (gutturale sourde), comme dans l'allemand *Buch*	*h*	(Venthône) **hortsyè**, *écorcher*
/h/ (aspiration), comme dans l'allemand *haben*	*hh*	(Chermignon) **hhòi**, *oui*
/ɬ/ (latérale sourde : *l* dévoisé avec fort bruit de friction)	*çhl*	(Bagnes) **çhlou**, *clou*

9 Adapté de : Maître, Raphaël / Pannatier, Gisèle : *Graphie commune pour les patois valaisans*, dans le N° 143 de la revue L'Ami du Patois, septembre 2009, pages 93-103. Consultable sur internet : www.wikivalais.ch.

Description	Notation	Exemples
r dental à un seul mouvement de langue /ɾ/, comme dans l'italien *mare ;* aussi *r* indéterminé	*r*	(Chermignon) **parèn**, *parent*
r uvulaire /ʁ/ comme en français, entre voyelles	*-rr-*	(Chermignon) **parrén,** *parrain*

Consonnes doubles (géminées)

Dans les patois valdôtains, comme en italien, la plupart des consonnes connaissent entre voyelles une variante de longue durée : les « géminées ». Celles-ci sont écrites par redoublement de la consonne : (Roisan) **meúlle**, *mille*.

Consonnes affriquées

Les consonnes affriquées se notent par la juxtaposition des consonnes qui les forment. Ainsi :

Description	Notation	Exemples
t - s	***ts***	(Roisan) **tséun**, *chien*
d - z	***dz***	(Gruyère) **dzenîye**, *poule*
t - ch	***tch***	(Verrayes) **tcheun,** *chien*
d - j	***dj***	(Gruyère) **dji**, *dix*

Consonnes mouillées

La mouillure d'une consonne se note par l'ajout de ***y***. Ainsi, par exemple :

k mouillé	***ky***	(Chermignon) **Zâkye,** *Jacques*
h ou *hh* mouillé	***hy***	(Gruyère) **hyou,** *clou*
l mouillé, comme dans l'italien gli	***ly***	(Roisan) **lyi**, *lui*

Semi-consonnes

Les semi-consonnes se notent par la voyelle correspondante, sauf la semi-consonne de *i* qui se note ***y***. Ainsi :

Description	Notation	Exemples
/j/ (semi-consonne de *i*), comme dans le français *yeux*	***y***	(Gruyère) **renàye**, *grenouille*
/ɥ/ (semi-consonne de *u*), comme dans le français *huit*	***u***	(Cusy) **juê**, *juin*
/w/ (semi-consonne de *ou*), comme dans le français *ouate*	***ou***	(Roisan) **joueún**, *juin*

Les voyelles

Voyelles orales accentuées (ou précédant l'accent)

Si elle porte l'accent du mot, une voyelle fermée est notée par l'accent aigu ; une voyelle ouverte, par l'accent grave. Dans la mesure du possible, une voyelle longue porte l'accent circonflexe ; alternativement, la voyelle est redoublée. Une voyelle centrale (dite « sourde ») porte le tréma ; c'est le cas du son correspondant à celui de e dans le français *brebis*, parfois dit « *e muet* » (qui en patois peut porter l'accent du mot). Quand il est accentué, a bref est surmonté d'un accent grave.

Ces signes diacritiques sont optionnels dans les syllabes précédant l'accent du mot, ainsi que dans les mots d'une seule syllabe. Ainsi :

Description	Notation	Exemples
/a/ comme dans le français *patte*	*à*	(Gruyère) **fàya**, *brebis*
/ɑ:/ (long et « sombre ») comme dans le français *pâte*	*â*	(Gruyère) **fâva**, *fève*
/e/ comme dans le français *santé*	*é*	(Chermignon) **amék**, *ami*
/e:/ (long) comme dans le français année ou l'allemand *Schnee*	*éé*	(Verrayes) **deuméékro**, *mercredi*
/ɛ/ comme dans le français *cachette*	*è*	(Bagnes) **katsèta,** *cachette*
/ɛ:/ comme dans le français *air, fête*	*ê*	(Bagnes) **ê**, *air*
/ə/ comme dans le français *brebis* (parfois dit « *e muet* »)	*ë*	(Bagnes) **dzenële**, *poule*
/i/ comme dans le français *pris*	*í*	(Roisan) **èijí**, *oiseau*
/i:/ comme dans le français *bise*	*î*	(Gruyère) **dzenîye**, *poule*
/ɪ/ (i relâché)	*ì*	(Roisan) **tsantì**, *chanter*
/o/ comme dans le français *numéro*	*ó*	(Chermignon) **pèrtó**, *trou*
/o:/ (long) comme dans le français *pôle*	*ô*	(Cusy) **dhôno**, *jaune*
/ɔ/ comme dans le français *botte*	*ò*	(Cusy) **dòze**, *douze*
/ɔ:/ comme dans le français *bord*	*òò*	(Verrayes) **dòòze**, *douze*
/ø/ comme dans le français *bleu*	*eú*	(Roisan) **meúlle**, *mille*
/ø:/ (long) comme dans le français *jeûne*	*eû*	(Bagnes) **feûra**, *dehors*
/u/ comme dans le français *loup*	*oú*	(Roisan) **oútte**, *août*
/u:/ comme dans le français *lourd*	*oû*	(Roisan) **deudzoû**, *jeudi*
/ʊ/ (ou relâché)	*où*	(Bagnes) **tsyoùra**, *chèvre*
/y/ comme dans le français *lu*	*ú*	(Gruyère) **bothú**, *bossu*
/y:/ comme dans le français *mûr*	*û*	(Bagnes) **konfitûre**, *confiture*

Diphtongues

Une diphtongue se note par la juxtaposition des deux voyelles qui la forment. Pour éviter une lecture erronée, on place si possible un signe diacritique sur la première, mais jamais sur la seconde. La longueur n'est pas notée. Ainsi :

Description	Notation	Exemples
de *à* en direction de *i*	*ài*	(Bagnes) **dzàivre**, *givre*
de *a* en direction de *ou*	*àou*	(Roisan) **nyàou**, *noeud*

Description	Notation	Exemples
de *à* en direction de *a*	***àa***	(Gruyère) **nàa**, *neuf* (chiffre)
de *è* en direction de *i*	***èi***	(Verrayes) **trèiss**, *trois*
de *eù* en direction de *u*	***eùu***	(Bagnes) **neùu**, *neuf* (chiffre)
de *ì* en direction de *i*	***ìi***	(Roisan) **mèrsìi**, *merci*
de *ó* en direction de *ou*	***óou***	(Chermignon) **próouma**, *prune*

Voyelles nasales accentuées (ou précédant l'accent)

Dans les nasales, la voyelle note le timbre sous-jacent, et ***n*** indique la nasalité. Ce principe vaut aussi pour le son /ɛ̃/ (dont le correspondant français s'écrit *in* dans *pin*, *ein* dans *teinte*, en dans *soutien*, *ain* dans *pain*, etc.) ; son timbre sous-jacent est è, on le note donc ***èn***. Pour noter une voyelle nasale dont le timbre sous-jacent est *i* (inconnue dans le Bas-Valais mais répandue dans le Valais central), on évite la simple combinaison *in* (qui risquerait d'être lue /ɛ̃/ !) en plaçant un tréma sur le *i:* ***ïn***. Ainsi :

Timbre sous-jacent	Notation	Exemples
à	***àn***	(Cusy) **thànbe**, *jambe*
è	***èn***	(Gruyère) **tsèn**, *chien*
é	***én***	(Chermignon) **tsén**, *chien*
eú	***eún***	(Roisan) **deuleún**, *lundi*
í	***ín***	(Roisan) **sínkye**, *cinq*
ó	***ón***	(Chermignon) **delón**, *lundi*
ò	***òn***	(Fribourg) **delòn**, *lundi*
où	***oùn***	(Roisan) **brinyoùn**, *prune*
èi	***èïn***	(Bagnes) **tsèïn**, *chien*

Syllabes finales non accentuées

Dans les syllabes finales non accentuées, les voyelles sont dépourvues de tout signe diacritique. Ainsi :

Correspondante accentuée	Notation	Exemples
à	***-a***	(Chermignon) **zelëna**, *poule*
é	***-e***	(Verrayes) **vàtse,** *vaches*
è	***-e***	(Gruyère) **vàtse,** *vaches*
ë	***-e***	(Verrayes, Gruyère) **vàtse,** *vache*
ó, ò	***-o***	(Cusy) **kàtro**, *quatre*
èn	***-en***	(Bagnes) **fàzen,** *faisons*
òn, ón	***-on***	(Bagnes) **fàzon**, *ils font*

10. Les langues romanes

(langues qui descendent du latin)

La présentation des langues romanes qui suit est quelque peu simplifiée et ne tient pas compte de l'ensemble des ramifications des langues romanes (et de leurs variétés locales) dans le temps et dans l'espace.

ROMANIA OCCIDENTALE

Gallo-roman

- français et ses dialectes (langue d'oïl) : picard, wallon, normand, bourguignon, franc-comtois, etc.
- francoprovençal : patois du Valais, de Fribourg, de la Vallée d'Aoste, de la Savoie, etc.
- occitan (langue d'oc) : languedocien, provençal alpin, limousin, etc.
- gascon

Gallo-italien

- piémontais, lombard, etc.

Rhéto-roman

- romanche et ses dialectes, ladin, frioulan

Ibéro-roman

- espagnol et ses dialectes
- catalan et ses dialectes
- galicien ou gallego
- portugais et ses dialectes

ROMANIA ORIENTALE

Italo-roman

- italien et ses dialectes
- corse et ses dialectes
- sarde

Balkano-roman

- roumain et ses dialectes
- dalmate (disparu)

11. Bibliographie et sitographie

Bibliographie

Barras, C. (2008). *La sagesse des Romands : proverbes patois de Suisse romande.* Divonne-les-Bains : Cabédita.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Strasbourg : Conseil de l'Europe (téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe).

Bert, M. & Costa, J. (2009). *Francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes. Étude Pilotée par l'Institut Pierre Gardette. Version Finale – Juillet 2009.* Lyon : Université Catholique de Lyon.

Berthouzoz, L. (1978). *Conthey sauve ton patois !* (Volume 1 et 2). Conthey : Delaloye & Jacquemet.

Blampain, D. (dir.) et al. (1997). *Le français en Belgique : une langue, une communauté.* Louvain-la-Neuve : Duculot : Ministère de la Communauté française de Belgique.

Blanche-Benveniste, Cl. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ?. In V. Conti & F. Grin (dirs), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Chêne-Bourg : Georg.

Blondin, Ch. & Mattar, C. (éds). (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues.* Liège : Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.

Blondin, Ch. & Mattar, C. (2004). *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues : un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française : rapport final*. Liège : Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Boudreau, A. et al. (2003). *Colloque international sur l'écologie des langues.* Paris : L'Harmattan.

Brun-Trigaud, G., Le Berre, Y. & Le Dû, J. (2005). *Lectures de l'Atlas linguistique de la France de Gilliéron et Edmont : du temps dans l'espace.* Paris : CTHS.

Candelier, M. (éd.). (2003a). *Evlang : l'éveil aux langues à l'école primaire : bilan d'une innovation européenne.* Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (dir.). (2003b). *Janua Linguarum : la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.

Candelier, M., de Pietro, J.-F., Facciol, R., Lörincz, I. & Pascual Calvo, X. (avec la collaboration d'A. Schröder-Sura) (2012). *CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.* Graz : CELV / Conseil de l'Europe. (http://carap.ecml.at/CARAP)

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER) : cycle 1, 2 et 3* (3 coffrets de 5 fascicules). Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes ; Paris : Didier (téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe).

Constantin, A. & Désormaux, J. (1984). *Dictionnaire savoyard*. Marseille : Laffitte reprints (reproduction de l'édition d'Annecy, 1902).

Conti, V. & Grin, F. (dirs). (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg.

CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève : FAPSE.

Curollo, A.-M. & Torre, M.-L. (2009). InterRom : un outil didactique pour l'apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes. *Synergies Chili*, 5, 71-89.

De Pietro, J.-F. (éd.). (1999). S'ouvrir aux langues. *Babylonia*, 2 (commandes : babylonia@iaa.ti-edu.ch).

De Pietro, J.-F. (2002). Le français régional à l'école : quelles possibilités ?. In P. Singy (éd.), *Le français parlé dans le domaine francoprovençal : une réalité plurinationale* (pp. 31-66). Berne : Lang.

De Pietro, J.-F. (2004). Des noms qui peuvent intégrer ou exclure : quelques propositions didactiques pour un travail sur les noms dans une perspective interlinguistique. *Bulletin VALS-ASLA, 80*, 49-62.

De Pietro, J.-F. (2008). L'école face aux variétés du français : réflexions à partir de la situation en Suisse francophone. In G. Delage (éd.), *La langue française dans sa diversité* (pp. 181-208). Québec : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Secrétariat à la politique linguistique.

Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, Ch. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone.* Paris : Ophrys.

Diémoz, F. & Rossier, S. (2011). Le patois : une langue et un patrimoine communautaire. In Ch. Mauron & I. Raboud-Schüle (éds), *La Gruyère dans le miroir de son patrimoine, catalogue du Musée gruérien. Tome 2 : Entre ville et campagne* (pp. 103-114). Neuchâtel : Editions Alphil.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dirs). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 volumes). Bruxelles : De Boeck ; Neuchâtel : COROME.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international.

Escudé, P. (dir.). (2008). *J'apprends par les langues : manuel européen EURO-MANIA : fichier de l'élève.* Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées (http://www.euro-mania.eu/).

Filliez, X. (2010). J'ai 20 ans, et je parle patois. *Le Temps,* 16 juillet 2010.

Gauchat, L., Jeanjaquet, J. & Tappolet, E. (1924 ss.). *Glossaire des patois de Suisse romande.* Neuchâtel : GPSR.

Gauchat, L., Jeanjaquet, J. & Tappolet, E. (1925). *Tableaux phonétiques des patois suisses romands : relevés comparatifs d'environ 500 mots dans 62 patois-types.* Neuchâtel : Attinger.

Gilliéron, J. & Edmont, E. (1902-1910). *Atlas linguistique de la France.* Paris : Champion.

Haust, J. et al. (1953-). *Atlas linguistique de la Wallonie (ALW)*. Liège : H. Vaillant-Carmanne.

Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language.* Cambridge : University Press (Série de livrets pédagogiques).

Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.

Johnstone, R. (2003). *À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Kervran, M. (éd.). (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues* (2 volumes - vol. 1 : Cycle 2 ; vol. II : Cycle 3). Rennes : CRDP de Bretagne. Cf. notamment l'activité « I live in New-York but... je suis né en Haïti » : support didactique pour les parlers bilingues. *Vol. II : Cycle 3* (pp.43-54)

Knecht, P. (1985). La Suisse romande. In R. Schläpfer et al., *La Suisse aux quatre langues* (pp. 125-169). Genève : Zoé.

Knecht, P. (dir.). (2004²). *Dictionnaire suisse romand.* Genève : Zoé.

Kristol, A. (1998). Que reste-t-il des dialectes gallo-romans de Suisse romande ?. In J.-M. Eloy (éd.), *Évaluer la vitalité : variétés d'oïl et autres langues* (pp. 101-114). Amiens : Université de Picardie-Jules Verne, Centre d'Études Picardes.

Kristol, A. et al. (2005). *Dictionnaire toponymique des communes suisses.* Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Centre de dialectologie ; Frauenfeld : Huber ; Lausanne : Payot.

Laguièr, A. / Lagger, A. (2011). *La vouê dou coûr / La voix du coeur.* Sierre : Éditions à la carte.

Lagger, A. / Laguièr, A. (2010). *Patois de l'Ancien Lens / Patouè dou Gran Cômôn*. Sierre: Éditions à la carte.

Maître, R. & Matthey, M. (2003). Le patois d'Évolène aujourd'hui... et demain ?. In A. Boudreau et al. (éd.), *Colloque international sur l'écologie des langues* (pp. 47-65). Paris : L'Harmattan.

Mattar, C., Goffin, C. & Blondin, C. (éd.). (2008). *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique.* Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Perregaux, Ch., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dirs). (2003). *Education au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (2 volumes). Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP (CIIP.SRTI@ne.ch).

Pierrehumbert, W. (1926). *Dictionnaire historique du parler neuchâtelois et suisse romand.* Neuchâtel : Attinger.

Schader, B. & Obrist, J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto!* Zürich : Orell Füssli.

Schüle, R. Cl. (1971). Comment meurt un patois. In Z. Marzys (éd.), *Colloque de dialectologie francoprovençale* (pp. 195-207). Neuchâtel : Université, Faculté des lettres.

Société des patoisants de la Gruyère (1992). *Dikchenéro dou patê gruvèrin è di j'alintoua : patê – franché / Dictionnaire du patois gruérien et des alentours : patois – français.* Fribourg : Fragnière.

Singy, P. (éd.). (2002). *Le français parlé dans le domaine francoprovençal : une réalité plurinationale.* Berne : Lang.

Thibault, A. & Knecht, P. (2004). *Dictionnaire suisse romand : particularités lexicales du français contemporain.* Genève : Zoé.

Vatré, S. (1947). *Glossaire des patois de l'Ajoie et des régions avoisinantes*. Porrentruy : Société Jurassienne d'Emulation.

Sitographie

EOLE…

À travers les langues et les cultures (ALC), projet du Conseil de l'Europe http://archive.ecml.at/mtp2/alc/

Autriche : http://www.oesz.at/ ; « download » - SKE-KIESEL: Lehrmaterialien

ELODIL, site canadien http://www.elodil.com/

EOLE en ligne, projet de l'IRDP www.irdp.ch/eoleenligne

Euromania : manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes (pour enfants de 8-11 ans) : http://www.euro-mania.eu/)

Galanet : plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes : http://www.galanet.be/

Grande-Bretagne : http://www.language-investigator.co.uk/index.htm

Projet Jaling du Conseil de l'Europe, site consacré à l'éveil aux langues http://jaling.ecml.at/

… et patois

Aliance Culturèla Arpitana (association) : http://www.arpitania.eu/

ALMURA. Atlas linguistique multimédia de la région Rhône-Alpes et des régions limitrophes : http://w3.u-grenoble3.fr/almura/

Base de données lexicographiques panfrancophone, sur le français régional de nombreux pays francophones : http://www.bdlp.org

Centre de dialectologie de l'Université de Neuchâtel : http://www2.unine.ch/dialectologie/

École de wallon : www.ecoledewallon.be

Étude FORA : Francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/ledra/documents/Etude_FORA_rapport_d%C3%A9finitif.pdf

Glossaire des patois de la Suisse romande, basé à l'Université de Neuchâtel : http://www.gpsr.ch

Patois de Nendaz, dictionnaire en ligne : http://www.patoisdenendaz.ch

Patois de la Vallée d'Aoste : http://www.patoisvda.org

Patois jurassien : http://www.djasans.ch

Patois valaisans : http://www.patois.ch

Site du Service des langues régionales endogènes : http://www.languesregionales.cfwb.be/

Trésor de la langue français informatisé : http://atilf.atilf.fr

IV. GLOSSAIRE PLURIDIALECTAL

français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
ANIMAUX													
le canard (m)	l'anitra (f)	anas, anatis (f)	lo kanâr (m)	o kanâ (m)	le dyèntso (m)	eul/le canard (m)	lo/le boérèt (m)	lo kanàa (m)	lo kanâr (m)	l'kanâ (m)	lo guit (m)/ lo rit (m)	èch canèrd (m)	li canârd (m)
le chat (m)	il gatto (m)	feles, felis (f)	lo tsatt (m)	o tsa (m)	le tsa (m)	eul/le tchait (m)	lo/le tchait (m)	lo tsàtte (m)	lo tséétt (m)	l'tha (m)	lo gat (m) / lo cat (m)	èch co (m)	li tchèt (m)
le cheval (m)	il cavallo (m)	equus, equi (m) / caballus, caballi (m)	lo tsèvâ (m)	o tsyô (m)	le tsavô (m)	eul/le tchvâ (m)	lo/le tchvâ (m)	lo kavàlle (m)	lo kavàl (m)	lè thvô (m)	lo caval (m)	che kvo (m)	li tch'vau (m)
la chèvre (f)	la capra (f)	capra, caprae (f)	la tchyèbra (f), la gyèkss (f)	a tsyoùra (f)	la tchîvra (f)	lai tchievre (f)	lai tchievre (f)	la tcheûvra (f)	la tséévra (f)	la tyèvre (f)	la cabra (f)	èl madjette (f)	li gade (f)
le chien (m)	il cane (m)	canis, canis (m, f)	lo tsén (m)	o tsëin (m)	le tsèn (m)	eul/le tchïn (m)	lo/le tchïn (m)	lo tseún (m)	lo tcheun (m)	l'thèn (m)	lo can (m) / lo gos (m)	èch tchien (m)	li tchin (m)
le coq (m)	il gallo (m)	gallus, galli (m)	lo póléko (m)	o polè (m)	le pu (m)	eul/le pou (m)	lo/le pou (m)	lo pou (m)	lo pou (m)	l'polè (m)	lo gal (m)	èch co (m)	li coq (m)
le crocodile (m)	il coccodrillo (m)	crocodilus, crocodili (m)	lo krokodîle (m)	o krokodîle (m)	le krokodîlo (m)	eul/le croco-dile (m)	lo/le crecodile (m)	lo kokkodríllo	lo kokkodríllo (m)	l'krokodílo (m)	lo crocodil (m)	èch crocodile (m)	li crocodile (m)
la grenouille (f)	la rana (f)	rana, ranae (f)	la ranólye (f)	a renòle (f)	la renàye (f)	lai raînne (f)	lai raînne (f)	la renòlye (f)	la ràn-an (f)	la rnòlye (f)	la rana (f) / la granhòta (f)	èl guernoulle (f)	li guèrnouye (f)
la girafe (f)	la giraffa (f)	camelopar-dalis, camelo-pardalis (f)	la jirràfe (f)	a jirràfe (f)	la dziràfa (f)	lai dgirafe (f)	lo/le grant-cô (m)	la djiràffa (f)	la djiràffa (f)	la jiràfe (f)	la girafa (f)	èl girafe (f)	li jirafe (f)
le lapin (m)	il coniglio (f)	lepus, leporis (m)	lo lyapén (m)	o lapèin (m)	le konòl (m)	eul/le kni (m)	lo/le laipïn (m)	lo lapeún (m)	lo lapén (m)	l'lapèn (m)	lo lapin (m) / lo conilh (m)	èch lapin (m)	li robète (f)
le lion (m)	il leone (m)	leo, leonis (m)	lo liyón (m)	o liyòn (m)	le yéévo (m)	lo/le lion (m)	lo/le yion (m)	lo lioùn (m)	lo lión (m)	l'lyòn (m)	lo lion (m)	èch lion (m)	li liyon (m)
l'oiseau (m)	l'uccello (m)	avis, avis (f) / avicula, aviculae (f)	l'oujé (m)	l'ozé (m)	l'ojí (m)	l'ojé (m)	lo/le oûejé (m)	l'èijí (m)	lo pî-pi (m)	l'èijô (m)	l'aucèl (m)	èchl oèzieu (m)	l'ouja / li mouchon (m)
le perroquet (m)	il pappagallo (m)	psittacus, psitttaci (m)	lo pèrrokyè (m)	o parroké (m)	le pèrotyè (m)	eul/le djâsou (m)	lo/le djaîtçhat (m)	lo papagàlle (m)	lo papagàl (m)	l'parokè (m)	lo papagai (m)	èch perrotchet (m)	li pabiè / li pawejeu (m)

français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
le poisson (m)	il pesce (m)	piscis, piscis (m)	lo pèchón (m)	o pèssòn (m)	le pèchòn (m)	eul/le poichon (m)	lo/le poûechon (m)	lo pèissoùn (m)	lo péssón (m)	l'pèissòn (m)	lo peis (m)	èch pichon (m)	li pèchon (m)
la poule (f)	la gallina (f)	gallina, gallinae (f)	la zelëna (f)	a dzenële (f)	la dzenîye (f)	lai dg'rainne (f)	lai dg'rainne (f)	la dzeuleúnna (f)	la dzeuleúnna (f)	la polàlye (f)	la galina (f)	èl glaine (f)	li pouye (f)
le rat (m)	il ratto (m), il topo (m)	mus, muris (m)	lo ratt (m)	o ra (m)	le ra (m)	eul/le rait (m)	lo/le rait (m)	lo ràtte (m)	lo ratt (m)	l'ra (m)	lo rat (m)	èch ro (m)	li rat (m)
le serpent (m)	il serpente (m)	anguis, anguis (m)/ serpens, serpentis (f, m)	la charpèn (f)	a sarpèn (f)	la charpèn (f)	lai serpent (f)	lai sèrpent (f)	la boûye (f)	la beûye (f)	la sarpê (f)	la serp (f)	èch serpint (m)	li sièrpint (m)
le singe (m)	la scimmia (f)	simia, simiae (f)	lo chénzo (m)	o sëìndzo (m)	le chèndzo (m)	lo/le sendge (m)	lo/le sïndge (m)	lo seúndzo (m)	lo séndzo (m)	l'sèndho (m)	lo monin (m)	èch singe (m)	li maurticot (m)
la vache (f)	la mucca (f)	vacca, vaccae (f)	la vàtse (f)	a vàtse (f)	la vàtse (f)	lai vaitche (f)	lai vaitche (f)	la vàtse (f)	la vàtse (f)	la vàthe (f)	la vaca (f)	èl vaque (f)	li vatche (f)
NOMBRES													
zéro	zero	nullus	zééro / zéró	zérô	zèrô	zéro	zéro	dzééro /zéró	dzero	zérô	zerò	zéro	zérô / nuk
un	uno	unus	ón	on	yon	une	yun	eun	én	yon	un	un	onk
deux	due	duo	dó	dou	dou	dous	dous	dou	do	dou	dos	deux	deûs
trois	tre	tres	trëch / trë	tràì	trè	trâs	trâs	trèi	trèi	trê	tres	troès	trwès
quatre	quattro	quattuor	kàtro	kàtro	kàtro	quatre	quaitre	kattro	kattro	kàtro	quatre	quate	quate
cinq	cinque	quinque	sén	çhlëìn	thèn	cïntçhe	cïntçhe	sinkyë	sénk	sèn	cinc	chonq	cinq
six	sei	sex	chich	sài	chê	ché	ché	chouì	choué	si	sièis	six	chîj
sept	sette	septem	chatt	sa	chàte	sept	sèpt	sattë	séett	sa	sèt	sept	sèt'
huit	otto	octo	ouètt	vouë	vouète	heûte	heûte	ouétte	ouètt	oui	uèit	huit	yût'
neuf	nove	novem	nou	neùu	nàa	nûef	nûef	nou	neu	nou	nòu	neuf	noûf
dix	dieci	decem	djyè	dyë	dji	dije	dieche	djì	djé	di	dètz	dix	dîj
onze	undici	undecim	ònze	ònze	òndze	onze	onje	oùnze	ónze	ònze	onze	onze	onze
douze	dodici	duodecim	dòze	dòze	dòdze	doze	doze	dozë	dòzé	dòze	dotze	douze	doze
vingt	venti	viginti	vén	vèn	vèn	vinte	vinte	veún	veun	vê	vint	vingt	vint'

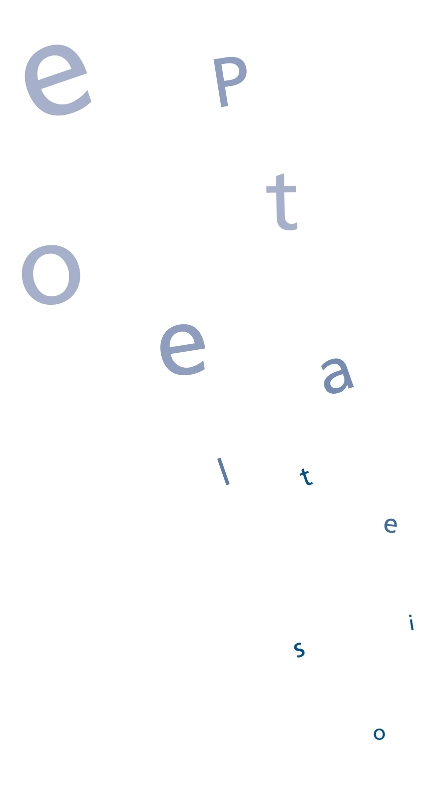
français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
trente	trenta	triginta	trènta	trènta	trènta	trente	trente	trénta	trènta	trête	trenta	trinte	trinte
cent	cento	centum	sèn	çhlin	than	cent	ceint	sén	sèn	sê	cent	chint	cint
mille	mille	mille	mële	mële	míle	mille	mille	meúlle	mèlle	mílo	mil	mille	mile
PARTIES DU CORPS													
la bouche (f)	la bocca (f)	os, oris (n)	la bótse (f)	a dyeùuve (f)	la bòtse (f)	lai gordge (f)	lai boûetche	la bótse (f)	la bòtse (f)	l' grouèn (m)	la boca (f)	èl bouque (f)	li bouche (f)
le bras (m)	il braccio (m)	bracchium, bracchii (n)	lo bré (m)	o bri (m)	le bré (m)	eul/le brais (m)	lo/le brais (m)	lo bri (m)	lo bra (m)	l' bré (m)	lo braç (m)	èch bro (m)	li brès (m)
les cheveux (m pl)	i capelli (m pl)	capilli, capillorum (m)	lè piss (m pl)	i pài (m pl)	lè pê (m pl)	les pois (m pl)	les pois (m pl)	leu pèi (m pl)	lé pèi (m pl)	lô chveu (m pl)	los pèlses (m pl)	ché caviaux (m pl)	Lès tch'vias (m pl)
la jambe (f)	la gamba (f)	crus, cruris (n)	la tsànba (f)	a tsànba (f)	la tsànba (f)	lai tchaimbe (f)	lai tchaimbe (f)	la tsànba (f)	la tsànba (f)	la thànbe (f)	la camba (f)	èl gambe (f)	li djambe (f)
la main (f)	la mano (f)	manus, manus (f)	la man (f)	a man (f)	la man (f)	lai main (f)	lai main (f)	la man (f)	la man (f)	la man (f)	la man (f)	èl main (f)	li mwin (f)
le nez (m)	il naso (m)	nasus, nasi (m)	lo nâ (m)	o nâ (m)	le nâ (m)	eul/le né (m)	lo/le nèz (m)	lo nàa (m)	lo nó (m)	l' nâ (m)	lo nas (m)	èch nez (m)	li nez (m)
le pied (m)	il piede (m)	pes, pedis (m)	lo pya (m)	o pya (m)	le pi (m)	eul/le pie (m)	lo/le pie (m)	lo pya (m)	lo pi (m)	l' pi (m)	lo pè (m)	èch pyi (m)	li pîd (m)
la tête (f)	la testa (f)	caput, capitis (n) / testa, testae (f)	la téèhha (f)	a títa (f)	la tîtha (f)	lai téte (f)	lai téte (f)	la tîta (f)	la téèta (f)	la téète (f)	lo cap (m) / la tèsta (f)	èl tyète (f)	li tièsse (f)
l'oreille (f)	l'orecchio (m)	auris, auris (f) / auricula, auriculae (f)	l'ourëlye (f)	orèle (f)	l'oròye (f)	l'araye (f)	l'araye (f)	lo bouînyo (m)	lo bouínyo (m)	l'orlyè (m)	l'aurelha (f)	èll érelle (f)	l'orèye / l'orâye (f)
le ventre (m)	la pancia (f)	venter, ventris (m)	lo vèntre (m), la boûlye (f), la pànche (f)	o vèntre (m)	le vèntro (m)	lai painse (f)	lai painse (f)	lo véntro (m)	lo vèntro (m), la pànse (f))	l' vêtro (m)	lo ventre (m)	èl panche (m)	li vinte (m)
les yeux (m pl)	gli occhi (m pl)	oculi, oculorum (m)	lè-j-ouèss (m pl)	i jouài (m pl)	lè-j-yè (m pl)	les eûyes (m pl)	les eûyes (m pl)	leu joué (m pl)	lé jouè (m pl)	lô ju (m pl)	los uèlhs (m pl)	chés yux (m pl)	Lès-ouys (m pl)
COULEURS													
blanc	bianco	albus / candidus	blyan	blan	byan	biainc	biainc	blan	blan	blyan	blanc	blanc	blanc
bleu	blu	caeruleus	pêr	blu	pê	biau	bieû	bleu	bleu	blyu	blau	bleu	bleuw

français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
jaune	giallo	flavus	zâno	dzône	dzôno	djâne	djâne	dzâno	dzôno	dhôno	jaune	ganne	djane
noir	nero	niger	nîr	né	nê	noi	noi	nèe	nèi	nê	negre	noèr	nwêr / nwâr
rouge	rosso	rubeus	ròzo	ròdze	ròdzo	roudge	roudge	ròdzo	ròdzo	ròdho	roge	rouche	rodje
brun	bruno, marrone	–	brón	bron	bron	bé	brun	maròn	marón	breun	brun	marron	brun'
orange	arancione	–	orànzo	oràndze	orándzo	orange	oûeraindge	orànje	arantchône	oràndho	irange	orange	oranje
vert	verde	viridis	vèr	vê	vê	void	void	vêrte	vèr	vê	vèrd	vert	vèt'
AMIS ET FAMILLE													
l'ami (m)	l'amico (m)	amicus, amici (m)	l'amék (m)	amèïn (m)	l'èmí (m)	l'aimi (m)	l'aimi (m)	l'amí (m)	l'amí (m), lo sòtcho	l'amí (m)	l'amic (m)	èchl ami (m)	li soçon (m)
l'enfant (m)	il bambino (m)	infans, infantis (m)	l'ènfàn (m)	o màinô (m)	l'ènfàn (m)	l'afaint (m)	l'afaint (m)	lo mèinoû (m)	lo minó (m)	l'êfàn (m)	l'enfant (m)	chl'éfant (m)	l'èfant (m)
le frère (m)	il fratello (m)	frater, fratris (m)	lo frâre (m)	o frâre (m)	le frâre (m)	eul/le frère (m)	lo/le frère (m)	lo frée (m)	lo frâe (m)	l' frâre (m)	lo fraire (m)	èch frère (m)	li fré / li frére (m)
la grand-mère (f)	la nonna (f)	avia, aviae (f)	la mére-grànta (f), la mârre-groûcha (f)	a mîre-gran (f)	la méére-gran (f)	lai grand-mère (f)	lai grand-mère (f)	la nónna (f)	la nònna (f)	la gran-mâre (f), la gran (f)	la mairina (f) / la mameta (f)	èl tayonne (f)	li mârine (f)
le grand-père (m)	il nonno (m)	avus, avi (m)	lo pére-gran (m), lo pârre-grou (m)	o pêre-gran (m)	le péére-gran (m)	eul/le grand-père (m)	lo/le grand-père (m)	lo nónno (m)	lo nònno (m)	l' gran-pâre (m), l' gran (m)	lo pairin (m) / lo papet (m)	èch tayon (m)	li pârin (m)
la maman (f)	la mamma (f)	mamma, mammae (f)	la màma (f)	a mamàn (f)	la dòna (f)	lai momo (f)	lai manman (f)	la màmma (f)	la màmma (f)	la mamàn (f)	la mamà (f)	èl manman (f)	li moman (f)
la mère (f)	la madre (f)	mater, matris (f)	la méére (f), la mârre (f)	a mîre (f)	la méére (f)	lai mére (f)	lai mére (f)	la mâre (f)	la mâe (f)	la mâre (f)	la maire (f)	èl mère (f)	li mame / li man (f)
le papa (m)	il papà (m)	–	lo pàpa (m)	o pàpa (m)	le chènyà (m)	eul/le papa (m)	lo/le papa (m)	lo pàppa (m)	lo pàppa (m)	l' papà (m)	lo papà (m)	èch papa (m)	li popa (m)
le père (m)	il padre (m)	pater, patris (m)	lo péére (m), lo pârre (m)	o pîre (m)	le péére (m)	eul/le pére (m)	lo/le pére (m)	lo pâre (m)	lo pâe (m)	l' pâre (m)	lo paire (m)	èch père (m)	li pa (m)
la soeur (f)	la sorella (f)	soror, sororis (f)	la chouèra (f)	a chouàira (f)	la chèra (f)	lai soeur (f)	lai soeûr (f)	la siàou (f)	la seu-òi (f)	la sèreù (f)	la sòr (f)	èl soeur (f)	li soû (f)

français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
JOURS DE LA SEMAINE													
le lundi (m)	il lunedì (m)	lunae dies (m)	lo delón (m)	o delòn (m)	le delòn (m)	eul/le yundé (m)	lo/le yundi (m)	lo deuleún (m)	lo deuleún (m)	lè dlon (m)	lo diluns (m)	èch lundi (m)	li londi (m)
le mardi (m)	il martedì (m)	martis dies (m)	lo demâr (m)	o demâ (m)	le demâ (m)	eul/le médjé (m)	lo/le maîdgi (m)	deumârse (m)	deumàrs (m)	lè dmâ (m)	lo dimarç (m)	èch mèrdi (m)	li maurdi (m)
le mercredi (m)	il mercoledì (m)	mercurii dies (m)	lo demêkro (m)	o demékro (m)	le demîkro (m)	eul/le midje-djé (m)	lo/le métçhedgi (m)	deumîkro (m)	deuméékro (m)	lè dméékro (m)	lo dimècres (m)	èch mercrédi (m)	li mérkidi / li mèrcrèdi (m)
le jeudi (m)	il giovedì (m)	iovis dies (m)	lo dezoú (m)	o dedzeùu (m)	le dedzàa (m)	eul/le jeudé (m)	lo/le djûedi (m)	deudzoû (m)	deudzeú (m)	lè ddyu (m)	lo dijòus (m)	èch jeudi (m)	li djudi / li djwèdi (m)
le vendredi (m)	il venerdì (m)	veneris dies (m)	lo devéndro (m)	o devèndre (m)	le devèndro (m)	eul/le varde (m)	lo/le vârdi (m)	deuvéndro (m)	deuvèndro (m)	lè dvèndre (m)	lo divendres (m)	èch vinderdi (m)	li vinrdi (m)
le samedi (m)	il sabato (m)	saturni dies (m)	lo dechàndo (m)	o dessàndo (m)	le dechàndo (m)	eul/le samdé (m)	lo/le saim'di (m)	deussàndro (m)	deussàndo (m)	lè dsàndo (m)	lo dissabte (m)	èch samedi (m)	li sèmedi (m)
le dimanche (m)	la domenica (f)	solis dies (m) / dominicus dies, dominica dies	la deménze (f)	a demèndze (f)	la demèndze (f)	eul/le dûemoine (m)	lo/le dûemoinne (m)	la deuméndze (f)	la deumèndze (f)	la dmèndhe (f)	lo dimenge (m)	èch diminche (m)	li dîmègne (m)
MOIS													
janvier (m)	gennaio (m)	ianuarius, ianuarii (m)	janvyè (m)	janvyé (m)	janvyé (m)	djanvrì	djainvie	janvyeúe (m)	dzèné (m)	janvyé (m)	lo mes de genièr (m)	janvier (m)	janvî (m)
février (m)	febbraio (m)	februarius, februarii (m)	fèbrí (m), fèvrí (m)	fèvrài (m)	fèvrê (m)	fevrì	feuvrie	feuvrí (m)	févrié (m)	fèvrí (m)	lo mes de febrièr (m)	février (m)	fèvri (m)
mars (m)	marzo (m)	martius, martii (m)	mêr (m)	mâ (m)	mâ (m)	mars	mârs	mârse (m)	mars (m)	mâ (m)	lo mes de març (m)	mars (m)	maus' / mârs' (m)
avril (m)	aprile (m)	aprilis, aprilis (m)	abrë (m), avrë (m)	avríl (m)	èvrí (m)	aivrì	aivri	avrí (m)	avrí (m)	avrí (m)	lo mes d'abril (m)	avri (m)	avri (m)
mai (m)	maggio (m)	maius, maii (m)	mài (m)	mé (m)	mé (m)	mai	mai	mi (m)	mài (m)	mé (m)	lo mes de mai (m)	mai (m)	maÿy (m)
juin (m)	giugno (m)	iunius, iunii (m)	jouén (m)	jouèïn (m)	jouèn (m)	juïn	djuïn	joueún (m)	jeun (m)	juê (m)	lo mes de junh (m)	juin (m)	jun (m)
juillet (m)	luglio (m)	iulius, iulii (m)	jelyètt (m)	juiyè (m)	juyè (m)	juillet	djuiyèt	joulyétte (m)	jeulyètt (m)	julyè (m)	lo mes de julhet (m)	juillet (m)	julèt' (m)

français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
aout (m)	agosto (m)	augustus, augusti (m)	outt (m)	ou (m)	ou (m)	ôt	ôt	outte (m)	outt (m)	ou (m)	lo mes d'agost (m)	aout (m)	awous' (f)
septembre (m)	settembre (m)	september, septembris (m)	sètànbre (m)	sètànbre (m)	chatànbre (m)	septembre	sèptembre	sétémbre (m)	sètèmbro (m)	sètènbre (m)	lo mes de setembre (m)	septimbe (m)	sètimbe (m)
octobre (m)	ottobre (m)	october, octobris (m)	oktòbre (m)	otôbre (m)	oktôbre (m)	octobre	octôbre	otôbre (m)	otòbre (m)	oktôbre (m)	lo mes d'octobre (m)	octobe (m)	octôbe (m)
novembre (m)	novembre (m)	november, novembris (m)	novànbre (m)	novànbre (m)	novànbre (m)	novembre	nôvembre	novémbre (m)	novànbro (m)	novènbre (m)	lo mes de novembre (m)	novimbe (m)	nôvimbe (m)
décembre (m)	dicembre (m)	december, decembris (m)	dèssànbre (m)	déssànbre (m)	dèthànbre (m)	décembre	décembre	dissémbre (m)	déssàmbro (m)	déssènbre (m)	lo mes de decembre (m)	déchimbe (m)	décimbe (m)
EXPRESSIONS													
bonjour	buongiorno	salve / ave	bónzòr	bondzò	bondzouà	bondjo	bondjoué	boùndzòo	bóndzòr	bondhò	bonjorn / adiu	bojour	bondjoû
comment t'appelles-tu ?	come ti chiami?	qui vocare? / qui vocaris?	kouè t'â-hó nón?	k'â-toù a non?	kemèn i-thë a non?	te t'appeules comment?	c'ment qu' te t'aippeles?	kòmme teu teu krîye?	komèn te té krî-e?	kmê t' t'apàle?	cossi t'apèlas?	èkmint qu'ch'est que te t'appelles ?	comint ç' qu'on vos lome?
je m'appelle…	mi chiamo...	nominor … / vocor…	y'é nón …	y'é a non …	i chu a non …	i m'appeule ...	i m'aippeule …	meu krîyo …	mé krî-o …	d' m'apàlo …	m'apèli … / me soni …	min nom ch'est...	on m' lome…
au revoir	arrivederci	vale	a rèvîrre	a rèvouê	a rèvêre	a r'vér	â r'voûere	tànkye	ó revouâr	a rvi, a no rvi	al reveire / adieu	adé	à r'vôy / à r'veûy
allô	pronto	–	aló	alô	kopyé	allo	allo	prònto	prònto	alô	digatz	allô	alô
bon appétit	buon appetito	–	bónn apèték	bonn apètí	bounn apètí	bon appétit	bon peûtou	boun apétí	bón apeutí	bonn aptí	bon apetís	boin appétit	qui ça vos chone bon
merci	grazie	gratias ago	mèrsí	marsí	marthí	merci	mèchi	mèrsìi	mersí	gran massí	mercés	merchi	mêrci / mèrci
oui	sì	sic (est) / ita (est)	hhòi	vouèn	ouê	ô	âye	oué	o-èi	ouè	òc	oui, ouais	oyi / ayi / oy
non	no	non	nâ	na	na	nion	nian	na	na	na	non	nan, non	non / non. na

français	italien	latin	patois de Chermignon (VS)	patois de Bagnes (VS)	patois fribourgois	patois de Pleigne (JU)	patois de Montignez (JU)	patois de Roisan (Vallée d'Aoste; Italie)	patois de Verrayes (Vallée d'Aoste; Italie)	savoyard (France)	occitan (France)	picard (France)	wallon (région de Namur; Belgique)
j'écris en ….	scrivo in ...	scribo …	èhréijo èn …	y'ékrîze èn …	y'èkrîjo èn …	i écris en ...	-	ikrîyo eu-n …	deu ékrî-o 'n …	d'ékrîzo …	escrivi en …	j'écris in...	dji scrî è
je compte en …	conto in ...	numero…	kónto èn …	ye kònte èn …	i kònto èn …	i compte en ...	i compte en …	koùnto eun …	kónto ïn …	d' kònto …	compti en …	èj compte in...	dji compte è
je parle en …	parlo in ...	loquor …	prèzo èn …	ye prèdze èn …	i dèvëjo èn …	i djâse …	i djâse en …	prédjo eun …	deu prèdzo …	d'pârlo …	parli en ...	èj m'èdvise in..	dji cause …
bonne fête	(buon compleanno)	–	bóna fééhha	bôna fíta	boúna fîtha	bouen fét	boinne féte	boùn-a fîta	bón-a fééta	bòna fééte	bonas fèstas	boène fète	boune fièsse
bonne année	buon anno	–	bónn an	bônn an	bounn an	bouene année	boinne annèe	boùn an	bón an	bonn an	bona annada	boène énée	(one) boune anéye
bon anniversaire	buon compleanno	–	bóna fééhha	bôna fíta	bounn anivèrchéèro	bouene féte	boinne féte	boùn anivèrséo	bón kompléànno	bonn anivèrséèro	bon anniversari	boin aniversaire	(one) boune anéye
joyeux noël	buon natale	–	zoyoûja fééhha dè tsalènde	bôna fíta dè tsalènde	bon tsalànde	bouen nâ	djoéyeû nâ	boùn tsalénde	bón tsalènde	bòna thalànde	bon nadal	joèyeux noè	on bon noyé / boune fièsse di noyé
je t'aime	ti amo	te amo	tè lànmo	ye t'ànme	i t'âmo	i t'aime	i t'ainme	teu lâmo	té lâmo	d't'âmo	t'aimi	èj t'ai tchère	dji vos vwè voltî



Cet ouvrage propose des activités d'éveil aux langues visant à faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement, qui ont forgé l'histoire de nos pays et régions, qui y ont cohabité – et cohabitent encore – avec le français et d'autres langues.

EOLE et patois ne vise pas prioritairement un enseignement de ces idiomes régionaux, mais une éducation et une ouverture aux langues en général et à leur diversité – à laquelle contribuent les langues patrimoniales –, au moyen d'activités portant sur divers patois, dialectes ou langues régionales des régions gallo-romanes. Ainsi, les activités contenues dans cet ouvrage sont fondées sur le pari que la diversité langagière et culturelle – si prégnante aujourd'hui dans les classes mais menacée par la prédominance croissante d'un nombre restreint de grandes langues – n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, et pour tous les élèves, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets étudiés.

Ces activités couvrent l'ensemble des degrés de l'école obligatoire et s'adressent à tous les élèves, patoisants ou non. Elles s'appuient pour l'essentiel sur la collection EOLE – Éducation et ouverture aux langues à l'école, diffusée dans les écoles romandes depuis 2003. Trois nouvelles activités pour le niveau secondaire I ont toutefois été créées pour compléter celles qui couvrent les premiers cycles de la scolarité obligatoire. L'ouvrage est complété par de nombreux documents de travail, des annexes explicatives et 2 CD contenant des enregistrements dans 9 variétés gallo-romanes.

ISBN 978-2-88198-028-2

34.- CHF

